

Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social

Decolonization of Teaching Training: Searching for Meaning in the Social Transformation

*José Ignacio Rivas Flores**

Resumen

La formación del profesorado históricamente se ha estructurado en dependencia al sistema educativo, atrapado entre la capacitación profesional y la científico-pedagógica. Últimamente, con el avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular, se están implementando procesos cada vez más instrumentales desde lógicas ajenas a la educación, de tipo político partidista, económico productivo y de mercantilización del conocimiento. Se hace necesario mirar hacia otras lógicas de formación que rompan la inercia instituida, reconvierta el conocimiento sedimental con el que llega el alumnado tras su paso por la escuela y cree las condiciones para una transformación de las prácticas pedagógicas. En esta lógica se encuadran las propuestas formativas que se presentan; se revisan procesos de formación que buscan crear puentes y vínculos entre escuela y universidad, transformando tanto la propuesta curricular, entendida como un diálogo controvertido con la realidad, como el escenario físico, social y cultural de la formación.

Palabras Clave: Formación del profesorado; conocimiento profesional; curriculum; transformación social.

Abstract

Teacher training has historically been structured in dependence on the educational system, caught between professional and scientific-pedagogical training. Ultimately, with the advance of the technical perspective of the curricular theory, increasingly instrumental processes are being implemented from foreign logics to education, like political parties, economic and commodification of knowledge. It is necessary to look to other training logics that break the instituted inertia, reconverting the sedimental knowledge with which students arrive after passing through the school and creating the conditions for a transformation of pedagogical practices. In this logic, the formation proposals presented are framed; training processes that seek to create bridges and links between school and university are reviewed, transforming both the curricular proposal, understood as a controversial dialogue with reality, and the physical, social and cultural setting of the training.

Key words: Teacher Training; professional knowledge; curriculum; social change.

RIVAS FLORES, J.I. (2018) "Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 13-31. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

*Dr. en Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos. Universidad de Málaga.
E-Mail: i_rivas@uma.es

La herencia de la modernidad

La modernidad irrumpe en la historia cargada con la herencia del racionalismo emanado de la ilustración, la emergencia de las nuevas propuestas económicas del liberalismo y la necesidad de construir un nuevo orden político a partir de la configuración del emergente Estado Nacional. Representó el cambio de un régimen social, cultural y político, de carácter absolutista, religioso y aristocrático, a otro basado en el conocimiento, la participación, la economía de mercado y el reconocimiento de los derechos ciudadanos. En definitiva, se establecen las condiciones para el desarrollo social y cultural de los últimos 250 años, con indudables aciertos en el terreno de la técnica y el progreso socio-económico pero también con nuevas ataduras y dependencias desde el punto de vista del conocimiento y de la concepción del sujeto.

En este terreno es en el que debemos entender la construcción de los sistemas educativos que se han dado en este nuevo marco y todas las instituciones que los acompañan (Hamilton, 1989; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Díaz y Rivas, 2007; Zufiurre y Hamilton, 2015). Todas ellas han ido surgiendo de acuerdo al avance de las nuevas ideologías tecnocráticas y positivistas que han estado en sus orígenes y que vienen acompañándolas hasta la actualidad.

No podemos obviar que los últimos tiempos están asistiendo a transformaciones importantes en el ámbito social, cultural y científico, las cuales son el resultado de una nueva reconfiguración de los pilares establecidos en su momento y sobre los que se ha ido edificando el mundo actual. Bauman (2004) achaca estos al debilitamiento del Estado-Nación que "ya no brinda el sostén que solía proporcionar (...) se deshace de sus ambiciones pasadas y cede las funciones que alguna vez había guardado celosamente contra los competidores existentes y aún por surgir" (p. 28). Desregulación, flexibilidad, recorte de gasto público, desplazamiento de lo público a lo privado son las nuevas guías de la sociedad.

Desde mi punto de vista esto es el resultado de la ruptura del pacto de la modernidad entre liberalismo, nacionalismo y Estado-Nación (Díaz y Rivas, 2007), que sentaron las bases de este nuevo proyecto social. Una vez liberadas las ataduras del liberalismo respecto al proyecto de Estado Nacional, motivado por la

globalización, el surgimiento de las grandes corporaciones, entidades supranacionales, etc., el pacto pierde vigencia cambiando buena parte de las reglas de juego que venían actuando. En esta ruptura quién queda indemne, podríamos decir sin duda que triunfante, es el liberalismo, transformado en un proyecto globalizador, ya no solo económico, sino también político, social y cultural. El racionalismo, como componente que daba sustento cognitivo a este proyecto, queda subsumido en el nuevo papel que le otorga el nuevo orden; esto es, dotar de credibilidad al aparato de poder orquestado desde el neoliberalismo. Algo que, por otro lado, estaba presente desde el principio. Como afirma de nuevo Bauman (2004):

"La ciencia moderna se constituyó, en la práctica, como esa rama de la inteligencia para la cual la realidad existente (el segmento del escenario donde se desarrollaba la acción que aún permanecía impenetrablemente opaco, oculto tras las sombras, y por ende todavía libre de interferencia y control) era el enemigo" (p. 10)

Esto significa que el proyecto de la modernidad tiene auténtico interés por desarrollar la realidad para hacerla más receptiva al cambio; por tanto más blanda y maleable. De este modo los diversos colectivos e instituciones, arrogándose esta capacidad de moldeamiento de la realidad de acuerdo a sus intereses particulares, se enfrentan en una lucha por el poder, cada uno desde su propia legitimación. Este escenario, que no dejaría de ser una manifestación de la democracia formal propia de los regímenes modernos, se empieza a complicar cuando se establecen desde hegemonías totalizadoras generadas desde las instancias del mercado como paradigma neoliberal.

Dicho de otra forma, el conocimiento científico, atendiendo a la perspectiva que nos mostraba Bauman, en tanto que vinculado al proceso de construcción de la nueva sociedad liberal y de los Estados Nacionales, le ofrece sustento "científico" y "técnico" para legitimar las diferentes posiciones ideológicas (o de diferente tipo) enfrentadas en esta lucha de poder. En este sentido actúa del mismo modo que las creencias religiosas actuaban en el antiguo régimen -y que de alguna forma está volviendo a actuar en el desmoronamiento de las verdades científicas propio de este período posmoderno-, legitimando la autoridad del monarca. Por tanto, a efectos prácticos, el poder soberano y el Estado-Nación son sinónimos. Quizás algo

de esto explique los tics autoritarios que regularmente emergen de los sistemas democráticos.

Una consecuencia en términos educativos es el modo como el nuevo régimen asume las matrices escolares previas (Varela y Álvarez-Uría, 1991), heredadas de las escuelas religiosas y monacales, para instaurar su nuevo sistema educativo, traspasando las condiciones de producción de conocimiento inherentes a dicho formato: adoctrinamiento, alineamiento, verdad, obediencia, etc. A través de ellas y el modelo de adoctrinamiento que representan, se pone en marcha una universalización de un sistema educativo encaminado a la consolidación ideológica del nuevo Estado-Nación, tal como la sociología nos ha enseñado de forma clara.

Las herramientas que aporta son efectivas y rápidamente se acomodan a las exigencias de la nueva realidad económica y productiva, a la vez que cumple con el rol moral que el nuevo sistema le asigna: el sistema escolar asume el papel civilizador que se necesita para incorporar a los grandes grupos sociales que configuran los otros sectores de la sociedad, los nuevos trabajadores industriales desplazados del mundo rural, los antiguos sirvientes de la nobleza, las capas populares urbanas, etc.

Carnoy (1973) ya definió hace tiempo este proceso civilizador como la necesidad de la burguesía emergente de colonizar a las grandes masas de población en los valores del nuevo orden de la modernidad, al modo como anteriormente lo habían hecho con los territorios ocupados de acuerdo a su peculiar reparto del mundo. La educación, como vengo argumentando, cumple un papel importante en este proceso en tanto que asume la labor moralizadora en la nueva sociedad. En la intención de la república sin duda, estaba que sustituyera el sistema de creencias basadas en la fe religiosa para asumir el nuevo sistema de creencias de la verdad científica. De nuevo, en el terreno de la práctica, las creencias religiosas y la ciencia son equivalentes, y juegan isomórficamente.

El proceso de conformación de los sistemas educativos ha tenido lugar a partir de este escenario y este peculiar orden reestructurado y acomodado de acuerdo a las hegemonías del poder en cada momento. Dos cuestiones se derivan directamente de cara al interés de este artículo: por un lado, el conocimiento pedagógico

se acomoda a esta dinámica, configurándose una realidad, tal como definíamos antes, maleable y blanda. De este modo sirve de legitimación a las políticas educativas de los poderes de turno, al mismo tiempo que se nutre de las exigencias de las fuerzas que van configurando la sociedad. El pensamiento técnico se erige, en este juego, como el más adecuado para navegar en estas aguas.

En segundo lugar, en la medida que el Estado-Nación asume la responsabilidad de proteger este nuevo orden, los sistemas educativos se desarrollan bajo el poder coercitivo legítimo que representa. Esto es, nacen a la sombra del Estado y al albur de las fuerzas que ocupan el poder en el mismo en cada momento. Por tanto, nace como un sistema dependiente, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como institucional.

Las consecuencias de estas dos cuestiones son palpables en la vida escolar y en la trayectoria de la escuela. Como plantean Pineau, Dussel y Caruso (2001), el sistema educativo nace como una máquina de educar, que necesita de un cuerpo técnico capaz de ponerlo en marcha. Este cuerpo no es otro que el de los docentes, que ocupan el lugar de los clérigos en su labor colonizadora (evangelizadora). Estos construyen su posición en el mundo en tanto portadores del conocimiento que dará legitimidad a la vida social, cultural y económica, al mismo tiempo que se someten a la lógica instrumental de los nuevos Estados y, en su caso, a las fuerzas sociales hegemónicas.

Este escenario, quizás cambiando algunos decorados, es el mismo que se mantiene en la actualidad, con un cuerpo docente desmovilizado (en términos generales), con un conocimiento técnicamente dependiente y maleable desde las instancias de decisión de los sistemas educativos, gestionando los planes diseñados en dichas instancias. Su emergencia como colectivo profesional, en un momento particular de la historia, aquel que coincide con el origen de los sistemas educativos nacionales, crea las condiciones que dan lugar a la situación actual; o al menos ayudan a entenderlo: la institución escolar no está diseñada para la transmisión de conocimiento -no tendría sentido desde ninguna teoría epistemológica que se precie-, sino para civilizar a la población y legitimar la segregación de clases.

Como proyecto hegemónico, la modernidad traspasa este afán colonizador a la escuela, que ha ido consolidándose como herramienta válida para moldear la realidad. Primero a través de la acción del Estado y el racionalismo científico, posteriormente, en la medida que el liberalismo se desprende de ambos, a través de las reglas del mercado. Como plantea de Sousa Santos (2010), colonizar es ocupar un lugar considerado inexistente. Parte, por tanto, de la negación del otro, lo que me da el derecho a ocuparlo. En este caso hablamos, junto con este autor, de colonización epistemológica, ideológica y moral, a partir de una definición unilateral de líneas radicales que dividen la experiencia, los saberes y los actores sociales.

Las instituciones de la modernidad y la escuela en particular toman en sus manos esta misión, colocándose en un lado de esas líneas. De este modo establecen los principios epistemológicos legítimos, qué experiencias son válidas y la definición de los actores adecuados. La escuela asume un currículum acorde con un tipo de conocimiento, unos procedimientos adecuados para desarrollarlo y unos sujetos encargados de llevarlo a buen puerto. En este sentido, por ejemplo, las dos grandes luchas políticas en torno a la escuela se focalizan en establecer cuáles son los saberes escolares pertinentes y cómo deben ser los docentes encargados de desarrollarlo; esto es, la formación del profesorado. Junto a ello, el discurso de la innovación educativa se impone en la agenda y en el debate escolar; lo cual remite a la experiencia, orientada desde una razón casi exclusivamente técnica.

La formación del profesorado, acorde con esta dinámica, se centra en el dominio de los saberes escolares establecidos y en la adquisición de competencia técnica para desarrollarlos. El objetivo es un docente preparado para desarrollar el currículum diseñado, normalmente desde instancias ajenas a la escuela, sin capacidad de intervenir en el mismo. En este sentido, insisto de nuevo, se configura como un técnico o un gestor del currículum, en un sentido más preciso (Dussel y Caruso, 1999; Gather, 2004). La determinación de los fines queda fuera de su alcance.

No podemos olvidar que la gestión está en la raíz del modelo liberal configurado a lo largo de la historia como ideología adecuada para la sociedad del mercado (Springer, 2016). Esta no es otra que la derivación técnica de las ciencias sociales

estructuradas desde el punto de vista liberal-racional, tal como Álvarez-Uría y Varela (2004) plantean en su análisis de la genealogía de la sociología. Tal sería el caso por otras disciplinas surgidas de la ideología modernista, como las ciencias del yo (especialmente la psicología), las ciencias económicas, etc. Como plantea Jiménez (1997) en su análisis sobre los Estados "La primera abstracción definitoria de la modernidad social y política consiste en lo que Hegel llamó "principio de la subjetividad". Se trata del nacimiento de lo que llamamos subjetividad moderna o individuo moderno" (p. 11). La explicación científica de cómo piensa, siente y evoluciona este individuo supone una aportación empírica fundamental para el desarrollo de la ideología liberal y de los principios de la individualidad. Sin duda, este ha sido uno de los ámbitos de colonización que más fuerza han tenido en la consolidación de la sociedad actual y el sistema educativo que lo acompaña.

La historia de la formación del profesorado, por tanto, es el relato de cómo se ha ido constituyendo ese cuerpo profesional técnico, capaz de moldear la realidad de acuerdo a los diseños curriculares planteados desde el poder coercitivo del Estado y de las exigencias de un mercado cada vez más hegemónico, legitimado desde la supremacía de unos saberes académicos definidos como válidos. En el siguiente punto intentaré una breve revisión de este proceso.

El camino de la profesionalización. El pensamiento técnico entra en escena

El proceso vivido por el profesorado es similar al de otros colectivos conformados en la modernidad. Se necesita un cuerpo técnico capaz de llevar adelante la propuesta educativa de los nuevos Estados, tanto con una finalidad moral colonizadora, como antes presenté, como técnico-profesional, para atender las necesidades nuevas del sistema industrial emergente. Al parecer no son caminos separados, ya que, en la mayor parte de su historia, ambas forman parte de la misma realidad.

El proceso seguido (Rivas, 2004a) avanza desde un modelo artesanal, propio de la premodernidad, hacia la profesionalización técnica propia del momento actual. En definitiva, este camino es recorrer el proceso desde la escasez de normativa a la hiperregulación a la que nos enfrentamos hoy en día.

Hasta finales del s. XVIII la educación estaba en manos de instituciones religiosas, que organizaron un modelo de escuela que asumen los nuevos Estados (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Querrién, 1994). Los educadores laicos actuaban de acuerdo a la lógica gremialista de la época, siendo los propios "profesionales" de la educación los que se organizan y estructuran su trabajo de acuerdo a las condiciones establecidas por el gremio. Los futuros maestros se formaban trabajando al lado del "maestro", a modo de "aprendiz". De este modo se incorporaba a la profesión de una forma global y desde la experiencia directa. El propio gremio es quien calificaba la aptitud del candidato y le daba la autorización (y legitimación) para ejercerla.

El control que se establecía sobre el docente era más de tipo moral, contexto familiar (limpieza de sangre), formación religiosa, etc. Se buscaba un sujeto que representara los principios del gremio y que ofreciera garantías de cumplirlos en el ejercicio de su profesión. Estamos en una sociedad con una fuerte estructuración y jerarquización social, con clases sociales bien definidas que establecían las posibilidades y expectativas de cada uno. Por tanto, había un fuerte factor de reproducción de un sistema social, cultural y religioso.

El pensamiento ilustrado empieza a generar rupturas en este orden establecido, bien desde el punto de vista epistemológico o bien desde el cultural. Las propuestas de algunos ilustrados como Voltaire, que construyen su propia comuna en la que poner en marcha sus principios, son una clara muestra. El ideal de un conocimiento científico considerado cierto, que rompe con el pensamiento mítico-religioso, alimenta las expectativas de cambios sociales y políticos que crean las condiciones para un nuevo orden. Lo cual afecta tanto al conocimiento mismo como a los procedimientos para adquirirlo o bien aprenderlo.

Los Estados modernos incorporan estas propuestas como una forma de auto-salvarse a sí mismos (Bauman, 2004). Los sistemas educativos que surgen asumen el orden racional del conocimiento científico con el fin de crear un mundo mejor para todos los hombres y mujeres, recuperando la propuesta de Voltaire sobre "el mejor de los mundos posibles". El empuje de la primera revolución industrial y la promesa que conlleva de la emancipación del sujeto de las penurias del trabajo

justifican su éxito. Están sentadas las bases para que la acción del Estado, legitimada en un pensamiento técnico-positivista, con la promesa de la nueva industrialización, avance en la consolidación de un modelo regulado y estructurado de acuerdo a estas lógicas e isomórfico con las nuevas estructuras que se están creando (Hamilton, 1989).

Se estructura el sistema educativo por niveles, con agrupamientos homogéneos de acuerdo a criterios evolutivos y taxonómicos (la psicología de la infancia entra en juego), se inicia una organización curricular coherente con estas condiciones. Pero también, pensando en los objetivos de este artículo, el Estado empieza a intervenir en el acceso a la carrera docente, rompiendo con la autonomía de los gremios anteriores. La idea de un sistema educativo, universal y obligatorio, que se está empezando a gestar y a conformar, estructurado desde el Estado y demandado desde la industria, conlleva al mismo tiempo la propuesta del modelo de profesional que debe hacerse cargo del mismo.

En esta dinámica los desarrollos han sido diferentes en función de los distintos modelos sociales que se generan. Así, los países del sur de Europa mantienen más su interés en la misión civilizadora de la educación, mientras que las de corte anglosajón o de moral calvinista y protestante, asumen un planteamiento más práctico, propio del mayor énfasis liberal e industrial de estos países. La colonización que llevan a cabo países como Francia, por ejemplo, incorporan la educación como uno de sus pilares (Díaz y Rivas, 2007). La primera escuela normal fundada en España por Montesinos, postulaba como lema "antes hombres de bien que hombres de saber". No deja de ser una paradoja en la medida en que opone orden moral al orden racional, reforzando la motivación política de los sistemas educativos y el carácter blando y maleable del conocimiento que se quiere propugnar en estos centros.

Esta situación, de alguna forma, se mantiene en las políticas actuales educativas en las que el conocimiento no deja de tener un valor instrumental, alimentado entre otras razones, por la caída del valor de verdad en el mismo. Igualmente, por la expansión hegemónica de los modelos más liberales, los de cortes anglosajón y

calvinista, con un conocimiento colocado al servicio del sistema productivo. Los tiempos quizás hayan cambiado, los principios que rigen la sociedad igual no tanto.

Esta extraña relación de amor odio entre moral y conocimiento ha generado buena parte de la cultura y de la ideología escolar de la que aún somos partícipes: El supuesto rol compensatorio de la escuela en relación a las diferencias socio-económicas, la equiparación con el sacerdocio y el rol redentor de la educación, la mistificación del docente como "apóstol de la cultura", el principio de igualdad de oportunidades, etc. Sarlo (1998) ejemplifica espléndidamente esta ideología docente cuando nos narra la historia de una maestra que atiende a los barrios pobres de Buenos Aires, generalmente formados con población inmigrante, a principios del siglo XX:

"(...) Rosa del Río pensó que debía garantizar a los chicos de su escuelita por lo menos aquello que ella había recibido: un ideal de decoro medio en la vida, principios firmes de adscripción a una nacionalidad a través de rituales hiperactuados, alfabetización y una relativa apertura al mundo de la cultura. Este era todo el programa: tan unificador como parecía necesario todavía en la década del veinte, tan firme como lo permitieran los antecedentes sociales de sus alumnos, tan repetido como para asegurar su captación incluso por los más resistentes o los más atrasados" (p. 77).

Este escenario solo cambia de signo cuando las clases populares asumen la educación como bien a conquistar y lo convierten en parte de su lucha social y el reconocimiento de sus derechos. Esto no deja de ser sino la misma lógica, pero desde otro lado, que nos permite sostener el carácter político de la educación, y su papel en la consolidación del Estado Moderno, en su momento, y de la sociedad de mercado en la actualidad.

Por su parte, Carnoy (1973) deja clara cual es esta posición colonizadora que asume la escuela:

"El poder imperial intentaba, por medio de la educación escolar, preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador. Aún dentro de los mismos países dominantes la educación escolar no borraba las desigualdades sociales. El sistema educativo no era más justo ni equitativo que la economía o la sociedad (...) porque la escuela estaba organizada para desarrollar y mantener en los países imperiales una organización intrínsecamente inequitativa e injusta de la producción y el poder político" (pp. 14-15).

El lugar del docente desde esta posición es claro: actúa como agente del Estado en la consecución de sus fines colonizadores. El mejor modo de conseguir esto y dejar

actuar a la propuesta hegemónica impunemente es convertir la profesión en una cuestión técnica, en un gestor del currículum que actúa desde la supuesta neutralidad del conocimiento científico validado desde las agencias establecidas a tal efecto. Agencias que actúan de acuerdo a la ideología neoliberal, de mercado y mercantilista, que de este modo obran con bastante impunidad tal como ya hemos desarrollado en otros escritos (Rivas, 2000, 2004b, 2010 y 2015).

Este paso definitivo hacia la imposición de un pensamiento técnico-dependiente en la formación docente se viene dando en los últimos años a partir de los nuevos procesos de regulación extrema en los que estamos entrando desde hace un tiempo. Lo cual supone fuertes estrategias de control y de domesticación del trabajo docente y de su formación. Ya no es solo el pensamiento racional, el imperio de la razón, la verdad científica, la que establece los criterios para desarrollar el nuevo orden social, sino su traducción en procedimientos técnicos que paulatinamente van adquiriendo el nuevo rol de verdad práctica y de eficacia. El discurso educativo hoy en día es el discurso neoliberal, aupado de nuevo por el pensamiento conservador, ante la necesidad de legitimación moral, una vez caída el alma del Estado-Nación.

En la mayor parte del mundo la formación docente pasa de las Escuelas Normales (o sus equivalentes) a la Universidad dentro de una lógica de cambio en la educación superior hacia una mayor profesionalización. Algo que ya se anunciaba por parte de los analistas de la posmodernidad. Decía Lyotard (1989):

"En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias, y no sus ideas: tantos médicos, tantos profesores de tal o cual disciplina, tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los "jugadores" capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad" (p. 90).

Las lógicas de formación entonces, a través del desarrollo competencial, la preponderancia de los criterios técnicos vía la innovación educativa, desarrollos curriculares cerrados, regulación extrema de la tarea en los centros de formación, etc., van trastocando los procesos formativos en procesos de capacitación, que poco tienen que ver, según mi modo de verlo, con lo educativo. La tecnologización del yo, tal

como antes ya hemos comentado, juega su papel en esta dinámica, sumado a la entrada masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos formativos del profesorado, que nos hacen revivir la famosa máquina de educar skineriana, en la que el papel del docente queda reducida a un mero ejecutar.

En un trabajo previo sobre este tema (Rivas, 2004a) ya nos planteábamos la paradoja de que la situación actual ya estaba anunciado en sus orígenes, de tal forma que lo único que acontece ahora es que se hacen realidad las premisas ideológicas iniciales, que en un momento han actuado bajo la batuta del Estado moderno fuerte y regulador de la vida pública, pero que ahora queda en manos de agencias supranacionales, o instancias de técnicos y especialistas, cuando no directamente de las directrices emanadas de la OCDE y sus estrategias de invasión del campo educativo. En estos tiempos es el Estado el que se somete a las directrices de estas agencias de expertos "neoliberales", tomando en sus manos los paradigmas necesarios para la formación del profesorado.

El problema que se nos plantea ahora es cómo podemos romper con esta lógica tecnológica de la formación, que tiende a sostener una situación particular, y dar opciones a otra, vinculada con dinámicas y propuestas sociales, culturales y políticas alternativas. Ante un escenario de pensamiento blando o modernidad líquida (Bauman, 2006), como ya se ha popularizado el término, el conocimiento y los saberes pedagógicos circulan de acuerdo a las condiciones que se generan desde las políticas educativas neoliberales. En este sentido se hace necesario confrontar modelos de sociedad y, en su caso, poner sobre la mesa los conocimientos educativos que sobre el aprendizaje, la epistemología, el uso de las TIC, las dinámicas sociales, la antropología, últimamente también la neurociencia, están aportando elementos para el debate.

En cualquier caso, es importante entender que no es sólo una cuestión de conocimiento que se pone en juego, sino de finalidades compartidas, construidas colectivamente en torno a un proyecto socio-político-cultural. Resulta paradójico, por ejemplo, cómo propuestas educativas privadas y de corporaciones religiosas y empresariales dedicadas a la educación son las que están asumiendo la bandera

de la renovación pedagógica y están diseñando propuestas acordes con los saberes propios de una educación comprensiva e incluso crítica. El problema radica en qué orientación presentan y hacia dónde conducen.

En un polémico libro por su carácter antipedagógico en buena parte del mismo, Fernández Liria, García y Galindo (2017) planteaban que:

"Es obvio que la escuela y la universidad, tal y como las hemos conocido hasta ahora, ya no van por el buen camino. De hecho, hay aquí una novedad importante: es *la propia empresa* la que, cada vez más, está en condiciones de formar el tipo de sujeto humano más acorde con sus necesidades" (p. 13).

Es decir, las grandes reformas que se están haciendo en el terreno educativo, en buena parte legitimadas por saberes pedagógicos críticos, constructivistas y comprensivos, están mediadas por las empresas, que entienden qué tipo de sujeto precisan para desarrollar su actividad. Algo que viene siendo norma en los sistemas educativos, pero que en este caso tiene lugar al margen de la acción del Estado; lo cual constituye una relevante novedad. Quizás haya que pensar entonces que los modelos de formación que se están desarrollando obedecen a otros objetivos y resuelven otros problemas que poco tienen que ver con esto. Puede ser que estamos capacitando adecuadamente para ser buenos funcionarios de la educación, sumisos y controlados, pero que estemos incapacitando para un ejercicio profesional interesado en el conocimiento, el desarrollo personal del alumnado, en el compromiso con la comunidad en la que se trabaja y en el desarrollo moral de la profesión.

Tendremos que plantearnos, entonces, otra formación de profesorado que vaya más allá de la capacitación y se oriente hacia apropiarse del discurso de las finalidades y de la construcción colectiva y comunitaria de la educación. En el último apartado intentaré establecer algunas vías de cómo lo estamos planteando desde nuestro grupo de investigación.

La necesaria descolonización de la formación del profesorado. Recuperando la experiencia

Después de lo dicho entiendo que el problema hay que plantearlo reflexionando desde qué presupuestos y valores queremos plantear la formación del profesorado intentando que el futuro docente tenga conciencia de las opciones sociales que está defendiendo con su labor profesional. Nos posicionamos por tanto en la necesidad de cambiar los modelos actuales, orientándonos más hacia la experiencia, la actuación en contextos educativos peculiares y la reconstrucción del conocimiento sedimentado. En definitiva, se trata de propiciar la reflexión y toma de conciencia del profesorado sobre las claves de su identidad profesional y las condiciones institucionales que la han producido, de cara a provocar nuevos compromisos conscientes y explícitos.

Esto lo planteo fundamentalmente desde tres principios que considero esenciales en la reconstrucción de una identidad profesional necesaria para las condiciones sociales y políticas actuales. Así, una formación docente debería:

- 1- Establecer estrategias de liderazgo educativo, social y cultural por parte del profesorado. Fundamentalmente de quienes cuentan con responsabilidad en el sistema educativo. Como vengo defendiendo a lo largo de todo este trabajo, la institución escolar es parte de las dinámicas sociales. Por tanto, se constituye, le guste o no, como movimiento social. La clave está en decidir el sentido del mismo.
- 2- Formar desde los contextos específicos como única forma de deconstrucción de las prácticas profesionales y no de reconstrucción de discursos teóricos y académicos. Lo cual supone formarse desde una dimensión crítica de las relaciones humanas. En nuestro caso nos planteamos contextos con situaciones sociales problemáticas, complejas o, al menos, diversas, ya que la posibilidad de formarse en propuestas transformadoras es participar de escenarios para los que la educación tiene un sentido, más allá de la mera consolidación de la posición de clase.
- 3- Crear experiencias profesionales significativas de cambio que supongan fundamentalmente, por un lado, una valorización del saber profesional de los docentes, y por otro, trabajar desde la construcción de referentes propios que generen compromisos concretos. Lo cual significa formar al

profesorado futuro haciéndole partícipe de propuestas de cambio y de transformación de la educación. Para ello, se hace imprescindible la articulación de un triángulo de acción que vincule la formación, la innovación/transformación educativa, y la investigación educativa que apoye dichos proyectos.

Estos procedimientos crean condiciones para la descolonización del profesorado y de sus procesos de formación en la medida que incorporan algo necesario, como hemos ido viendo hasta ahora: la reflexión sobre las finalidades del trabajo docente y de los sistemas educativos. Esto supone pensar sobre su identidad (López, 2007), sobre sus trayectorias institucionales y personales (Churchill, 2008; Márquez, Prados y Padúa, 2014; Rivas, Leite y Cortés, 2014), sobre los procesos de construcción del conocimiento en la escuela, etc.

En definitiva, se trata de afrontar la descolonización de la formación del profesorado desde la apuesta por la soberanía epistemológica de los futuros docentes (y por ende también de sus formadores). Soberanía que puede, y debe, ser ampliable a otros ámbitos de la práctica profesional. No sería posible pensar en procesos de descolonización sin cuestionar necesariamente esta cuestión.

Recuperando de nuevo a Bauman (2004), con el que empezábamos este trabajo, que retoma a su vez a Agamben,

"el verdadero rasgo de la soberanía no es tanto el derecho a determinar la ley como el derecho a eximir de la ley; es la capacidad de desnudar a sus sujetos de la capa a la vez represiva y protectora de la ley lo que hace el poder verdadera y completamente soberano. (...) El verdadero sujeto del Estado moderno –de cualquier Estado moderno, sin importar su régimen político- era la "nuda vida", la vida perpetuamente ubicada sobre la delgada línea que separa la inclusión de la exclusión" (p. 14).

Más allá de la crítica a los Estados modernos en la que se encuadra esta posición de Agamben y Bauman, resulta importante resaltar el principio de desobediencia en el que encuadran el concepto de soberanía, más allá de la mera capacidad de apropiarse de la gestión. El docente, de algún modo, tiene la obligación moral de posicionarse frente a lo instituido para conformar una realidad nueva, emanada de su responsabilidad ante la comunidad y el proyecto socio-político con el que se compromete.

Este concepto implica poner en valor el conocimiento construido biográficamente a lo largo de la experiencia con el sistema educativo, también como un principio de soberanía. El cual, en el sentido que definía Bauman, es colocado en el mismo principio de crítica y revisión de sí mismo, como única vía para ejercerla. Desde esta posición el futuro docente (cualquier sujeto que aprende, en definitiva) no reproduce las teorías que se le presentan como parte de su currículum de formación, sino que dialoga con ellas a partir de su experiencia y el conocimiento sedimental que ha construido biográficamente.

En esta línea venimos desarrollando desde hace tiempo una serie de estrategias de formación que intentan dar respuesta a estos principios (Rivas, Leite y Cortés, 2014 y 2017; Rivas, Cortés y Márquez, 2017). Sin entrar en los detalles ya presentados en estos trabajos, planteo como orientaciones de la acción que desarrollamos, la ruptura epistemológica, el aprendizaje-servicio, el voluntariado educativo, y la reconstrucción narrativa de la realidad.

Como guión general de los procesos que desarrollamos nos planteamos la formación docente como una **ruptura epistemológica** con los principios que sustenta su práctica. Es decir, desde la reflexión colectiva entrar en un proceso de deconstrucción de las prácticas profesionales y los significados que la sustentan. Las diversas acciones de formación en las que implicamos a nuestro alumnado deben afrontar este escenario relacionado con la comprensión de los fenómenos que viven, y no sólo su reproducción. Ruptura, en primer lugar, con el propio conocimiento sedimental con el que llegan a su formación docente. Reconocimiento de su valor como conocimiento, en primer lugar, pero al mismo tiempo su puesta en cuestión como construcción teórica de la realidad. En segundo lugar, con los saberes académicos que se presentan como certidumbres en su formación y como apropiación teórica de la realidad.

El conocimiento y el aprendizaje son fruto de una experiencia, necesariamente. Por tanto, la formación tal como nos la planteamos, consiste en generar posibilidades de experiencia que provoquen un proceso de reconstrucción colectiva del conocimiento. Afirma Clandinin (2013) que vivimos en nuestras historias y que es a

través de nuestras historias que construimos nuestra vida. Por tanto, construir un relato transformador de la escuela posibilita desarrollar acciones transformadoras.

Los **relatos de experiencia escolar** son el punto de partida para iniciar esta posibilidad de ruptura epistemológica y de construcción de un nuevo relato compartido y alternativo de la educación. Se trata de comprender cómo la escuela ha actuado y actúa sobre cada uno de nosotros, como marco en el que transcurre nuestra vida y en el adquirimos un primer conocimiento, que llamamos sedimental, de la profesión docente. Cómo hemos conformado este conocimiento, qué contenido político, cultural y social presenta, qué fundamentos contiene y de qué orientación, etc. En definitiva, qué relato hemos construido biográficamente y qué significado tiene en todas las dimensiones posibles.

Partiendo de este primer texto buscamos la ruptura a través de situar al alumnado en escenarios que les permitan construir este otro relato de escuela. En este ámbito, además de las posibles acciones en el marco establecido académicamente hablando (el aula universitaria), se plantean otras opciones que abran la experiencia a nuevas posibilidades. Aquí es donde situamos el **voluntariado** y el **aprendizaje-servicio**. Ambos suponen la participación de los futuros docentes de propuestas de cambio e innovación. En nuestro caso esto lo planteamos también en relación a entornos educativos especialmente necesitados de apoyo, dadas sus peculiares condiciones socio-económicas.

En este contexto implicamos también instancias de investigación y de apoyo al profesorado desde el grupo de investigación que permitan cumplir el triángulo que antes planteaba entre formación, investigación e innovación/transformación. Por tanto, intentamos que nuestras propuestas de formación en estos dos escenarios se inscriban en procesos colaborativos que estamos desarrollando en los centros a los que se va a apoyar, como participación del grupo en sus dinámicas propias, o como investigaciones colaborativas con los mismos. Generar vínculos de pertenencia, participación y acción, son los únicos modos que entendemos de producir procesos transformadores de formación de nuestro alumnado.

Recibido: 03/12/2017

Bibliografía

- ALVAREZ-URIA, F. y VARELA, J. (2004) *Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la sociología en Occidente*. Morata, Madrid.
- BAUMAN, Z. (2004) *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2006) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CARNOY, M. (1973) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México.
- CHURCHILL, A. H. (2008) "The emocional Journey into Critical Discourses: Appreciating the Challenge", en CHURCHILL, A. *Rocking your World. The emocional into critical discourses* Sense Publishers, Rotterdam, 3-11.
- CLANDININ, D. (2013) *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press, Walnut Creek, CA.
- DIAZ, I. y RIVAS, J.I. (2007) *Un Nuevo Modelo de Mujeres Africanas: El Proyecto Educativo Colonial en el África Occidental Francesa*. CSIC, Madrid.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos aires.
- FERNÁNDEZ-LIRIA, C., GARCÍA, O. y GALINDO, E. (2017) *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal, Madrid.
- GATHER THURLER, M. (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó, Barcelona.
- HAMILTON, D. (1989) *Towards a Theory of Schooling*. The Falmer Press, London.
- JIMÉNEZ, M. (1997) "Introducción", en HABERMAS, J. *Más Allá del Estado Nacional*. Trotta, Madrid.
- LÓPEZ, A. (2007) "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas". *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 11 (3), 1-22.
- LYOTARD, J. F. (1989) *La condición Postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- MÁRQUEZ, M., PRADOS, E. y PADUA, D. (2014) "Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado". *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas* (24), 113-132.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Paidós, Buenos Aires.
- QUERRIÉN, A. (1994) *Trabajos Elementales Sobre la Escuela Primaria*. La Piqueta, Madrid.
- RIVAS, J.I. (2000) "El trabajo de los docentes", en RIVAS, J.I. (ed.) *Profesorado y Reforma. ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Aljibe, Archidona.
- RIVAS, J. (2004a) "¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y formación del profesorado", en GUERRERO, J.F. y PÉREZ, R. (eds.) *La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación*, 265-281. Aljibe, Archidona, Málaga.
- RIVAS, J. (2004b) "Política educativa y prácticas pedagógicas". *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, 36-43.
- RIVAS, J. I. (2010) "Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica", en APARICIO, P. (ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*, 57-72. Ediciones del Crec, Xàtiva, Valencia.
- RIVAS, J. (2015) "La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación", en APARICIO, M. y CORELLA, I. (eds.) *Educación permanente: prácticas*

educativas de libertad y experiencias emancipadoras, 39-51. Ediciones del instituto Paulo Freire, Xátiva, España.

- RIVAS, J. I., CORTÉS, P. y MÁRQUEZ, M.J. (2017) Experiencia y contexto. Formar para transformar. In MONGE, C. & GOMEZ, P. (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades*. Madrid: Síntesis.
- RIVAS, J. I., LEITE, A. E., & CORTÉS, P. (2014) "La escuela en la sociedad actual. El trabajo narrativo con estudiantes universitarios", en CORTÉS, P. (ed.) *Grietas y Luces. Experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia*, 63-84. Baladre, Málaga, Zambra.
- RIVAS, J., LEITE, A. y CORTÉS, P. (2017) "Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento", en PÉREZ-FERRA, M. y RODRÍGUEZ, J. (eds.) *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*, 31-45. Octaedro, Barcelona.
- SARLO, B. (1998) *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Ariel, Buenos Aires.
- SOUSA SANTOS, B. de. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Montevideo, Uruguay.
- SPRINGER, S. (2016) "The violence of neoliberalism", en SPRINGER, J., BIRCH, K. y MACLEAVY, J. (eds.) *Handbook of Neoliberalism*. Routledge, New York & London.
- VARELA, J., y ALVAREZ-URIA, F. (1991) *La Arqueología de la escuela*. Endymion, Madrid.
- ZUFIAURRE, B. y HAMILTON, D. (2015) *Cerrando Círculos en Educación. Pasado y Futuro de las escolarización*. Morata, Madrid.