

Capítulo 5: Necesidades formativas de los docentes de la sociedad actual.

Yo estoy convencido de que ningún libro, por bueno que sea, puede cambiar el mundo.

Pero tengo que escribir.

Andrés Rivera

Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir en el fatalismo donde no es posible juntar las fuerzas indispensables para transformar el mundo. No quiero decir que por ser esperanzado, atribuyo a mi esperanza el poder de cambiar la realidad. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Los educadores precisamos de la esperanza crítica, como el pez necesita del agua no poluida.

Paulo Freire

Pedagogía de la Esperanza.

Poder situar el campo de estudio de la formación inicial de los docentes de primaria es el propósito de este capítulo. Ante tan ambiciosa pretensión, quedará necesariamente falto de la totalidad de aristas y matices que componen un cuadro de situación pleno del tema, tan complejo y amplio campo de indagación y problematización. Pero sí, intento plantear tendencias, indicadores, referentes, posibles caminos a través de los cuales se tratará en esta tesis el área de la formación inicial, una suerte de parámetros conceptuales que permitan posicionar la indagación bajo coordenadas de análisis crítico y contextual.

1. La formación del profesorado como práctica social compleja.

Quizás entender a la formación como proceso enmarcado en un contexto social y en una situación concreta, parezca o bien irnos muy lejos de lo que ocurre en las aulas donde se forma a los futuros docentes o quitarle el sentido primero de la formación, el pedagógico.

Sin embargo, como vengo sosteniendo en esta obra, entender lo que ocurre desde una perspectiva social, otorga sentido a lo que ocurre en las aulas universitarias, espacio principal de la formación inicial de los docentes.

1.1. Una profesión en un contexto. La enseñanza y los enseñantes hoy.

Tecnificar el saber del docente no constituye un propósito de esta tesis, por lo tanto, la intención es comenzar a explorar este espacio para entender la enseñanza como hecho social y por ello, cargado de significados.

“La formación del profesorado es un campo de relaciones de fuerza. Tampoco podía ser de otra manera: hablamos de una compleja práctica social regida por las reglas y tensiones que se producen en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, quizá por esa virtuosa magia de lo que Eduardo Galeano llama “el sistema” nos hemos ocupado poco de pensar esta obviedad. Entretenidos en ver cómo la chistera vomita conejos, se nos olvida preguntarnos por las causas ocultas en esa sorprendente indigestión.” (Martínez Bonafé, 1999, 45).

Poder ubicar la formación de los docentes en el contexto actual, es pensar en sentido más amplio, el rol de los enseñantes en la sociedad, un debate que se sitúa en un campo de tensiones entre lo que el docente realmente puede desarrollar en su labor y las exigencias sociales proyectadas sobre él. Incluso, el campo de la formación del profesorado transformado en objeto de estudio de investigaciones educativas estuvo históricamente asignado con una sentencia de *problemática*, la formación y la labor del docente como un obstáculo social, como un problema a resolver, una cuestión catalogada como dificultad. En relación a esto, Cochran-Smith y Fries (2006) plantean:

“We have suggested that the history of research on teacher education over the last half-century can be explained at least in part by identifying how “the problem” of teacher education is constructed and how that problem is studied, analyzed, and interpreted.

Different ways of constructing and studying the problem are influenced by the political, professional, and policy contexts of the times, particularly by public concerns and policies about teachers and schooling linked to larger economic and social issues, internal and external critiques of teacher education coupled with demands for reform, and new directions in educational research generally and research on teaching more specifically.” (Cochran-Smith y Fries, 2006, 99).

Investigaciones educativas sobre la enseñanza y la formación del profesorado, que no siempre dieron cuenta de la complejidad de la tarea docente. Desconsiderando sus matices cualitativos y situacionales, obteniendo resultados cuantitativos y segmentados del contexto que quedaron muy lejos de esta realidad.

Desde un posicionamiento histórico, el vínculo sociedad-formación y demandas al profesorado, estuvo marcado por las pretensiones de cambio y de mejora que la sociedad abocara en su momento, asociando y en gran medida responsabilizando, a la tarea educativa, y a los docentes como principales agentes dentro del sistema escolar. La docencia aparece sujeta a los intereses económicos, a las necesidades formativas del aparato productivo y a las aspiraciones de mejora e igualdad social presentes en casi todas las etapas por las que ha atravesado la humanidad y de este modo, inherente a la vida social misma. Pesada carga la que se le ha atribuido históricamente a la docencia y al sistema educativo en general, que como, Hargreaves señala recae en una profesión *paradójica*:

“La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son o que aspiran a ser profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apañárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. Ésta es su paradoja profesional.” (Hargreaves, 2003, 19).

Si continúo con este hilo argumental de aspiraciones y delegaciones de responsabilidades sociales sobre la tarea de los docentes, llegaría al eslabón de la formación, ¿Cómo tendrían que ser formados los agentes sociales que dieran cuenta de

semejante labor?, ¿Cómo deberían estar preparados para poder, a su vez, formar a las jóvenes generaciones, una ciudadanía crítica o bien, acorde con los intereses de turno, como empleados útiles al sistema?

Necesariamente, ese perfil profesional corresponde a las pretensiones que la sociedad deposita sobre la educación en general y sobre la función docente, en particular. Es en este punto donde diferentes visiones y tradiciones en el tratamiento de la formación inicial de maestros y maestras, se encuentran.

Yanes, (2005) elabora una estructura conceptual sobre la formación del profesorado, para poder dar amplitud y profundidad al tema desde sus representaciones sociales y las repercusiones internas en el sistema escolar, dentro de dicho esquema interpretativo, presenta algunos de los componentes de la formación entre los cuales se presenta el contexto de surgimiento y legitimación. Al respecto, plantea:

“Cada sociedad tiene su propia dialéctica interna que también responde a las determinaciones y a las presiones del contexto. La formación no es proceso aséptico y aislado del resto de procesos educativos y sociales, sino que está necesariamente contaminado e influenciado por el contexto global y por el local. Es una obviedad que no es lo mismo formar al profesorado en Brasil que en Francia. Sociedades diametralmente distintas requieren un análisis estructural y políticas de todo orden diferenciadas, a pesar de que hoy más que nunca existan rasgos comunes al conjunto de la ciudadanía a escala mundial.

Al hacer una enumeración tan escueta de los distintos contextos podemos inducir a pensar que son homogéneos, atravesados por rasgos que con mayor o menor intensidad son comunes. Nada más irreal. Existen distintos pasados, distintos presentes y seguramente existirán distintos futuros.” (Yanes, 2005, 3).

Desde este trabajo planteo que el contexto como marco, constituye un parámetro situacional ineludible en el análisis de cualquier propósito investigativo, comprensivo de la formación inicial de los maestros y maestras. Frente al escenario social actual, nacional, europeo e internacional, Montero (2006) aporta:

“Comparto con Esteve (2006) la idea de que los cambios producidos en la formación inicial en el conjunto de países europeos durante los últimos años responden a la necesidad de atender a las nuevas realidades educativas configuradas por la aceleración del cambio social. Comparto asimismo su llamada de atención a interpretar los cambios en un determinado contexto en el marco más amplio de tendencias internacionales que superan las peculiaridades nacionales, están a la base de las presiones para redefinir el papel de los profesores en respuestas a las nuevas demandas sociales y, consecuentemente de la adecuación de formación inicial.” (Montero, 2006, 70).

Situar el estudio de la formación inicial, es por lo tanto ubicar el objeto de estudio y análisis en un contexto mayor al de la institución, problematizar el contexto y tenerlo como punto de referencia al estudio.

1.2. Rol y autonomía docente.

Como he desarrollado en el apartado anterior, la formación inicial no se interpreta en el vacío ni en un sólo espacio formativo y mucho menos de una sola vez. Pero al hablar de rol docente histórica y culturalmente situado (Montero, 2006) planteamos una serie de deberes asignados socialmente e incorporados al *rol del docente*.

Tamarit (1997) alerta sobre la necesidad de problematizar el concepto de *rol*, de reflexionar sobre qué significa el *rol del maestro*, este autor plantea el cuestionamiento de la relativización del rol como el desempeño de ocupar una función. En relación a esto, en nuestra sociedad circula una metáfora ilusoria del maestro, del *ser* maestro y su formación para ocupar ese rol vienen acompañado de un modo particular de entender la sociedad, relativa a la perspectiva sociológica del orden, donde al docente le correspondería una funcionalidad social, no crítica, no problemática, al parecer inocua o neutra en su esencia.

Contrariamente a esta postura, la formación del profesorado para “ser” en un espacio social determinado por los condicionantes político e ideológico que penetran y atraviesan la condición de ser docente, es una lógica problematizadora del rol y su desempeño, que pretendo quede traslúcida en este trabajo de investigación, como ha quedado planteado en el capítulo 1 de esta tesis.

Dentro del debate de la función (problematizada) del docente aparece en este entramado de tensiones el concepto de *autonomía profesional*, entendido desde aquí como el grado de independencia que el docente tiene en su trabajo cotidiano, el grado de libertad que tiene en el proceso de toma de decisiones en relación con el currículo prescripto, al desarrollo de materiales, al diseño conceptual de sus clases, etc. (Tamarit, 1997)

Sin embargo, la autonomía es uno de esos tantos conceptos en educación que se vacían de contenido y *rellenan* con el significado o con los significados acorde con el uso y con la utilidad pedagógica, en ocasiones volviéndose vulnerables al servicio de las políticas educativas de cada momento. Puede ser interpretado su sentido, desde la visión liberal del trabajo autónomo e individual de un docente o intentar discernir otras cuestiones relativas a esa distancia que acompaña en la práctica situada a un docente con respecto a las estructuras decisorias del currículum, el margen de posibilidades entre estas dos instancias y la capacidad de mayor o menor incidencia en la toma de decisiones que generaría la autonomía real del docente.

Al respecto, señala Yanes (2005) citando a Contreras, quien hace alusión a la visión liberal del término:

“J. Contreras afirma que la autonomía profesional puede ser interpretada como una demanda de los enseñantes para conseguir mayores cotas de independencia en sus decisiones y menos control burocrático por parte de las administraciones públicas. Pero también se ha pervertido el término al utilizarse en el contexto de aplicación de políticas educativas neoliberales para significar la reducción de los apoyos del Estado a los servicios públicos de educación. Valiéndose de esta misma expresión, los poderes públicos están renunciando a asumir responsabilidades políticas de educación, traspasándolas a los docentes quienes, desde su individualidad y desde centros aislados, deben dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a los intereses de las familias.” (Yanes, 2005,16).

La autonomía profesional docente es un tema convocante, por lo complejo y también por lo versátil, acorde a las intencionalidad política como se ha señalado. Incluso en trabajos posteriores, Contreras (2006) cuestiona este devenir semántico del término, al rasgo administrativo y de control imperante en la actualidad, a su dificultad a la hora de

definir el concepto mismo, apuntando a la experiencia de autonomía desde una visión pedagógica.

“Hay una primera razón que tiene que ver con el propio término autonomía, que para mi gusto se ha cargado, al referirse a estas cuestiones del trabajo docente o de la organización de las escuelas, de un sentido administrativo, preocupado por definir los espacios propios de actuación a la vez que los límites, el control y los procedimientos correctos para el desarrollo de esta autonomía. Preocupaciones más de signo burocrático que de sentido pedagógico. Y parecería entonces que la autonomía es algo que se puede definir, y que hay que definir, delimitar, más que una experiencia o necesidad de la que hay que ir elaborando su significado, algo que hay que ir entendiendo, explorando y experimentando.” (Contreras, 2006, 245).

Sin embargo, la coincidencia conceptual en el campo educativo es que la función del docente requiere de un grado de autonomía con respecto a las políticas públicas, el alcance curricular y la distancia con respecto a la administración, que dan espacio a la instancia de toma de decisiones dentro del aula que implica autonomía en su labor.

2. Algunas visiones y tradiciones en la formación docente.

Nuevamente me planteo la exigencia de esclarecer los parámetros por donde circula esta investigación, quizás porque esta temática, referida a la formación inicial, me resulta inabarcable para sondear desde un simple capítulo de tesis. También necesito dejar constancia que existen muchas visiones y perspectivas de tratamiento al tomar como objeto de estudio a la formación inicial, existen numerosos y diferentes planteos a la hora de situarla en el mapa investigativo, pedagógico e ideológico.

Partiendo de esta premisa, la de entender, que no existe una única visión en la formación, intentaré organizar un trazado conceptual que deje una mínima y aproximada situación del campo de estudio dado su amplitud y complejidad. Desde esta obra se presentará la temática bajo dos amplios trazados conceptuales: *la visión*

tranquila y *la visión inquieta* de la formación inicial. Pudiendo agruparse de algún modo, las tendencias existentes dentro de estos dos amplios paraguas conceptuales.

2.1. Visión tranquila, tecnicista e infalible.

Esta visión, da cuenta de una formación del tipo técnico profesional de la labor docente, donde el peso del desempeño profesional recae en la fase de planificación de la tarea, y en los resultados objetivos de la misma.

“La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea (Schils, 1978). La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. La medicina, la abogacía y la empresa -las “profesiones principales” en términos de Nathan Glazer (Glazer, 1974)- se consideran, desde esta perspectiva, como modelos de práctica profesional.” (Schön, 1992, 203).

Un docente que sea formado para dar cuenta de su futuro desarrollo profesional desde la visión *tranquila*, por lo tanto requerirá una formación inicial que le brinde herramientas concretas de acción, de medición de resultados y de eficacia educativa, una suerte de recetas de aplicación en la práctica. Desde este encuadre, cuanta mayor sea la cantidad de recetas pedagógicas que provea la formación inicial, más posibilidades tendría de encontrar una situación aplicativa en un aula concreta en la etapa de actuación profesional.

Me refiero a visión de formación inicial *tranquila* a su caracterización y elemento destacado para su mención, porque pretende, de algún modo prever la posibilidad de aquellas situaciones que en mayor medida, se desarrollen en el aula. Como sabemos, la actuación docente genera una buena dosis de ansiedad frente a lo indeterminado y lo

imprevisto. Pero si poseemos una cantidad de soluciones suministradas por la formación en la docencia para hacer frente a estas situaciones, se pueden bajar las dosis de ansiedad propias de una formación inicial que todavía está en estado latente, sin estrenar.

“Esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.” (Pérez Gómez, 1988 en Yanes y Area, 1998, 30).

Desde un ángulo de alineación científico-investigativa de la realidad, la visión tranquila correspondería al paradigma positivista. Donde las técnicas de enseñanza pueden reducirse a una enumeración de posibilidades en torno a la enseñanza y fundamentalmente desde la dimensión psicológica del aprendizaje, responde a una postura conductista, entendiendo al proceso de aprender en bases a resultados de asociaciones y respuestas en mayor medida, de tipo observable y cuantificable.

Imbernón (1999) citando a Meriueu (1987) refiere a dos modelos relacionales, la visión que aquí es denominada “tranquila” contiene también, según estos autores, a la del modelo aplicacionista.

“Supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores o formadoras sin la participación de los formados.

Desde afuera. Descontextualizado. Tradicionalmente se trata de lecciones modelo y se basa, en la imitación de lo que hacen o hicieron otros. En su versión tecnocrática se trata de herramientas formativas deducidas del análisis de los contenidos disciplinares. El principio de la actividad formativa en este caso, la reproducción centrada en el tratamiento nocional. Supone un avance de la solución con

respecto a la situación práctica que realizarán los que se forman.” (Imbernón, 1999, 5).

La visión tranquila tiene como *mérito* fundamental, otorgarle una ficticia sensación de resolución de lo imprevisto, una estandarización de situaciones áulicas que manejar de antemano. Refiero a su condición de ficticia, porque en realidad su parámetro de actuación es muy distante al de entender al docente como un profesional, conocedor de teorías y hacedor de prácticas, autor de sus propios diseños de clase y gestión de la misma. Oferta esta visión de la actuación profesional, una tranquilidad que no corresponde con un profesional crítico y tiene el costo altísimo de entenderlo como un simple técnico de la educación.

2.1.1. El oficio de enseñar desde la tranquilidad ficticia.

No podía quedar al margen de esta cuestión de tendencias en la formación inicial del profesorado, el tema de cómo entender a la enseñanza, como profesión, como oficio...de algún modo en los apartados anteriores se planteó en el debate, el tema de la autonomía asociado a un rol profesional, pero no entendida en este caso desde la perspectiva liberal, sino como profesional crítico, reflexivo y con márgenes de autonomía en su accionar.

Es ahora el espacio y momento propicio para otro tipo de conceptualización que refiere a entender a la profesión docente como oficio, desde otro ángulo, veamos entonces como entiende la visión tranquila la concepción de *oficio* en la docencia.

“Ver la enseñanza como un oficio es creer que la esencia de la enseñanza se funda en los conocimientos del cómo hacer, que los profesores han acumulado a lo largo de los años. El sentido común y la tradición son las fuentes de este conocimiento.” (Tom, 1994, 79).

Es interesante, en relación a la problematización del rol del docente, el hecho de vincularlo tan fuertemente al sentido común, como uno de los componentes esenciales de su *caja de herramientas profesional* (Leach, y Moon 2002).

“La crítica fundamental a este tipo de conocimiento de oficio [...] es que estas reglas empíricas son conservadoras porque aceptan sin crítica. Son simplistas porque enfatizan el punto de vista de los profesores, y no atienden a los elementos normativos de la práctica de la enseñanza.” (Tom, 1994,79).

Qué se entiende por sentido común, sería un enigma a resolver para otorgar sentido al principal componente del saber docente, al respecto, Jackson (2002) efectúa una distinción que aporta en este análisis, lo considera indispensable para la actuación docente pero no el único saber válido.

“La primera es que el sentido común, tal como lo hemos definido, es absolutamente esencial para el trabajo de un docente, y en aspectos nada triviales. [...] pero también está claro, a partir de los ejemplos dados hasta aquí, que por alto que sea ese costo, los preceptos del sentido común no siempre son acatados. Esta es la segunda conclusión que extraemos [...] por consiguiente, pese al importante papel que cumple en el campo de la enseñanza, la mera posesión del sentido común no basta para garantizar que los docentes obrarán, siempre y en todas partes, guiados por él.” (Jackson, 2002, 31).

Desde este planteamiento, entonces, queda expuesto que la visión tranquila de la formación inicial, entendida como la dotación de recetas prácticas de acción, sumada a la concepción de un rol basado en el sentido común, no son suficientes ni contribuyen para la comprensión de la formación y la docencia, como una actuación profesional en sentido crítico.

2.2. Visión inquieta de la labor docente.

A partir de lo expuesto planteo avanzar en dirección de otras formas de entender la docencia, la formación y los saberes que acompañan el ejercicio profesional. Es aquí, dentro de este paraguas conceptual, donde hacen aparición otras de las tendencias relativas a la *visión inquieta*, incierta y reflexiva de la formación.

2.2.1. El oficio de enseñar desde la incertidumbre y los interrogantes pedagógicos.

Este enfoque, daría cuenta del modo de comprender la formación inicial de manera problemática, situada en un contexto histórico y cultural, en la búsqueda de interrogantes pedagógicos, (Tom 1994) más que de respuestas únicas y válidas de actuación.

Al referirse a los interrogantes pedagógicos Tom explicita:

[...] criticar la práctica corriente de los profesores es más fácil que conocer cómo construir una alternativa razonable para esa práctica. Entiendo que lo que se necesita no son más conocimientos pedagógicos sino más interrogantes pedagógicos incisivos.” (Tom, 1994, 79).

Para describir un modelo de oficio cambiante y crítico, Imbernón (2001) plantea la necesidad de un entorno formativo, que favorezca estos interrogantes pedagógicos, entre otros, compuestos por las reflexiones sobre la teoría y la práctica.

“Desde esta perspectiva, la formación se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias y rutinas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica en, sobre y durante la acción, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos,...y eso se consigue en la interacción de personas.[...]para ello deberemos más que enseñar o formar, crear situaciones y espacios de reflexión y formación.” (Imbernón, 1999, 6).

Dentro de la visión del oficio de manera inquieta, ocupa un lugar destacado lo incierto, lo *imprevisible didácticamente* dentro del quehacer docente.

La incertidumbre pedagógica parece una variable imprescindible al entender la docencia desde esta visión, me refiero al grado y a la dosis de incertezas que provoca lo imprevisto, condición necesaria de toda actividad humana, entre ellas, la docencia.

La inseguridad en la profesión, a su vez, no es exclusiva del interior del salón de clases, sino que constituye en el momento actual uno de sus rasgos preponderantes a nivel social, constituye un elemento clave de interpretación del accionar situado del docente, y se eleva por sobre otros, como rasgo hegemónico del contexto de actuación profesional actual.

Lo incierto, entendido desde la perspectiva social, condiciona la actuación profesional, *entra* en el salón de clases, debido al acontecer de un grupo de personas en situación de aprender. Este hecho es inevitable, al entender la práctica situada entre seres humanos sin reglas estandarizadas de actuación, ni como docentes, ni como estudiantes.

Entiendo que la incertidumbre se refleja entonces en dos niveles, como contexto social de actuación profesional (macro) y en la actuación conjunta de docentes y estudiantes en el salón de clases (micro).

2.2.1.1. La micro y la macro incerteza en la enseñanza.

Lo incierto pasa a formar parte de la composición de enseñar en el mundo actual, lo incierto también tiñe de su color, la profesión docente. La tarea diaria, la del docente frente a sus estudiantes. Cabe entonces indagar cómo se resuelve esa incerteza, de qué saberes se vale el profesorado para lidiar con ellas y qué marcos de significación tienen lugar para poder interpretarlas y disolverlas.

Schön (1992) al referir a estos espacios, o agujeros de significación, los denomina, *zonas indeterminadas de la práctica*:

“Hay zonas indeterminadas de la práctica, -tal es el caso de la incertidumbre, las singularidad y el conflicto de valores-que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido - lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios.” (Schön, 205).

Relacionado la incerteza como composición cultural Hargreaves (2003), sitúa el accionar docente como determinante en esta composición.

“Quizás así los futuros profesores adquieran las condiciones adecuadas para comprender mejor el valor de su protagonismo como agentes culturales, a la vez, de continuidad y cambio (Hargreaves, 2003) y afrontar con optimismo la incertidumbre generada por las cambiantes condiciones en las que ejercerán su profesión...las cuales no han hecho más que empezar.” (Montero, 2006, 73).

Jackson (2002) nos invita a reflexionar sobre otro tipo de incertezas, son aquellos cuestionamientos intrínsecos a la persona misma a cargo de la clase, los que interrogan en el interior del profesorado a cargo, sobre el alcance de su influencia, sobre la posibilidad de si se ha producido o no un aprendizaje genuino en los estudiantes.

“Por lo tanto, el juicio de los docentes sobre su eficacia y del público sobre la eficacia de las escuelas se vinculan indisolublemente con la cuestión subyacente de qué extraen los alumnos de su experiencia escolar al final de cada día de clase. La incertidumbre acerca de la respuesta a *esa* pregunta puede y suele ser una causa de genuina preocupación para los docentes y para el personal escolar en general.” (Jackson, 2002, 81).

La búsqueda de un conocimiento que ofrezca un marco de interpretación a estas incertidumbres y zonas indeterminadas, lleva en su corriente a diferentes *puertos* conceptuales, el primero, es el de encontrar anclaje en el del sentido común pedagógico. Frente a estas incertidumbres aparecen como contrapunto y contrarrestando este interrogante, el papel del sentido común. Me refiero al sentido desarrollado por los docentes en ejercicio, para encontrar algunas repuestas a este *no saber* en el acto; en la práctica inmediata de una relación educativa, ante la necesidad de encontrar respuestas inmediatas o mediatas sobre el aprendizaje; de lo sucedido o actuado en clase por parte de los estudiantes.

Al referir específicamente a los docentes universitarios y vincular su relación frente a la incerteza, Imbernón, (2007) plantea una suerte de convergencia de incertezas en el aula, desde la visión de esta obra obedecería a la micro y la macro incerteza.

“La formació com un important factor per entendre la incertesa i el canvi. Sembla que, al món actual, l'únic no mutable és el canvi. La formació no serveix ja només per “estar al dia”, per actualitzar-se, sinó com un element intrínsec en les professions per interpretar i comprendre aquest canvi constant. La professió docent universitària es mou, avui dia, en contextos socials que reflecteixen una sèrie de forces en conflicte, divergències, dilemes, dubtes i situacions contextuals i d'incertesa. La formació pot ser un element revulsiu important per interpretar i comprendre aquesta incertesa.” (Imbernón, 2007).

El sentido común es un elemento neutralizador de la incerteza. En otros planos de análisis se ubicarían otros sentidos de situación didáctica, vinculados a la presencia física del educador y su capacidad de interpretación a través, incluso, del sentido común de la totalidad de la escena áulica. Tanto Jackson (2002) como Atkinson (2002) refieren a estos indicadores, el sentido común ocupa un lugar destacado y el ejercicio visual de contemplación del salón de clases con los rasgos faciales y posturales en los estudiantes, también, como una de las respuestas posibles.

Vuelve a parecer entonces en un lugar destacado el *sentido común pedagógico* como condición necesaria, pero no suficiente de la labor docente, como se ha señalado en el apartado anterior.

Siguiendo a McMahon (2002) que cita a Claxton, redefine y ahonda en la problemática definición que merece el sentido común:

“Claxton describe la intuición como una familia dispersa de «formas de conocer» que son menos articuladas explícitas del discurso y el razonamiento normales. Entre estas formas de saber encontramos la pericia profesional, el aprendizaje implícito, el juicio, la sensibilidad, la creatividad y la cavilación. La intuición es un concepto más amplio que la práctica reflexiva, pero al igual que ésta, descansa sobre la experiencia y el aprendizaje previos”. (McMahon, 2002, 180).

Llegado este punto, ubicaremos en lugar destacado a *la imagen* como otros de los puertos de anclaje frente a la incerteza que acompaña la intuición.

2.2.1.2. Las imágenes y la intuición en la práctica profesional.

El devenir en el aula, es una constante de imágenes percibidas por el docente inquieto y atento a las respuestas visuales tanto de lo que allí ocurre como de lo que no ocurre.

“Clandinin (1986:17) propone la imagen como un medio para comprender la base en la que se sustenta la toma de decisiones intuitiva: «las imágenes constituyen dispositivos de mediación ente los niveles consciente e inconsciente del ser. Lo que se conoce y se sabe a nivel inconsciente encuentra su expresión en los pensamientos y acciones de una persona a través de las imágenes. Las imágenes resultan ser la fuente de inspiración, ideas, percepciones y significados».” (Atkinson, 2002, 99-100).

La visión evidentemente no se encuentra aislada sino al servicio de un sistema de interpretación de índole pedagógica (ente los que cuenta la experiencia docente) que se activa para descifrar la imagen del aula.

“El cerebro infiere la naturaleza de lo percibido a partir de una mínima información necesaria para tomar una decisión. Esto hace que la visión funcione de manera eficaz e inmediata. Sin ella la vida transcurre de manera mucho más eficaz e inmediata. [...] El cerebro opera en estos casos comparando los datos entrantes con aquellos otros acumulados en experiencias previas. Reconoce instantáneamente una manzana pues concuerda más o menos con las características de ejemplos anteriores. De este modo, la experiencia previa es un componente esencial de la habilidad para intuir.” (Atkinson, 2002, 99).

Esta definición situada en la docencia, sería aquella a la que corresponde con imágenes y secuencias almacenadas en la memoria del docente, como rápidos parámetros que emergen del recuerdo y evocan una situación educativa similar, de manera que lo

imprevisto e incierto puede transformarse en más conocido o próximo a una situación pedagógica semejante. En la búsqueda de contrarrestar la incertidumbre pedagógica, Jackson (2002) plantea cuatro prácticas docentes habituales:

- Recorrido visual sobre el salón de clases, una suerte de inspección de signos espontáneos de comprensión o interés o bien ausencia de los mismos.
- Considerar la atmósfera del aula. No es un elemento visible como el de las expresiones faciales, pero se manifiesta en el modo de actuación de los estudiantes, por ejemplo en la capacidad de expresarse oralmente, interrogar o manifestar su desconocimiento sobre un tema.
- Interrogaciones directas sobre la comprensión o no, sobre lo que se está explicando.
- Aquellos indicadores planteados por el docente fuera del tiempo de enseñanza, referidos a pruebas o exámenes sobre lo aprendido.

Entre los indicios para significar las respuestas en cuanto a la comprensión, figura la propia experiencia escolar de los docentes, como parámetro implícito de acción, aún los aspirantes a magisterio que no han tenido todavía prácticas áulicas en calidad de educadores, tienen un almacenaje de imágenes y entornos educativos implícitos.

Presentaré a continuación algunas propuestas para entender y analizar el trayecto formativo inicial de los aspirantes a docentes: la biografía escolar y la epistemología de la formación docente.

3. Puntos de encuentro en la mirada formativa: Biografía escolar y biografía de la configuración docente.

Numerosos son los autores, que dan cuenta de la importancia del trayecto escolar experimentado por los aspirantes a magisterio, como una suerte de piedra angular desde donde iniciar una tarea formativa, aunque con diferentes denominaciones, podemos encontrar un concepto contenido en diferentes acepciones, desde *esquemas sobre la vida escolar* Contreras (1987), o *biografía escolar* Alliaud (2004), o bien *aprendizaje*

adicional, Jackson (2002). Estos autores coinciden en que estas experiencias constituyen en realidad, la primera de las fases de la formación inicial docente.

Para condensar esta tendencia en la indagación sobre la formación inicial docente, Alliaud (2004) aporta:

“Ferry (1990 concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicitarse a partir de una sola de ellas. Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, op.cit); adquieren saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, op. cit.); construyen esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987); se forman creencias firmes y perdurables (Jackson, op. cit.) Imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo. (Pérez Gómez, 1997)”. (Alliaud, 2004,1).

Fruto de una investigación con docentes a través de relatos en sus trayectorias formativas, Alliaud (2004) enumera algunos indicadores posibles para enriquecer el análisis de la formación inicial. En primer lugar, la autora entiende que los novatos ya tienen experiencia en la cultura escolar, por haber permanecido a lo largo de quince años aproximadamente de su vida, dentro de tal institución. Es desde este planteo donde considera que la biografía escolar parece ser en realidad la primera de las etapas en la formación.

“Aun catalogados como «inexpertos», los novatos cuentan con al menos quince años de «experiencia escolar», producto de su pasaje por los distintos niveles de enseñanza, y aún del profesorado. Es así que en nuestro estudio caracterizamos a los novatos, como maestros «formados» y «experimentados». El concepto de «experiencia formativa» nos fue de utilidad para elaborar tal caracterización, en tanto remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia (escolar, en nuestro

caso), mientras se vivió. Es lo aprendido en tanto «nos pasa» (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000). Es la experiencia que forma parte de la «trama» de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado (Huberman, 2000).” (Alliaud, 2004, 2).

Otra mirada sobre la misma cuestión de la formación inicial, es el posicionamiento desde una perspectiva epistemológica de la formación, al respecto Gorodokin (2006), aporta un elemento diferente como punto de partida al de la trayectoria formativa (Alliaud, 2004) además de la consideración de la biografía escolar, menciona la biografía de la configuración docente.

“La mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones ente éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa.

Los refuerzos epistemológicos producidos a lo largo de la «biografía» de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza. Por ello el tratamiento de las creencias sobre el conocimiento y de la ciencia merece relevancia especial cuando se piensa los procesos de formación docente.” (Gorodokin, 2006, 3).

Hasta aquí he planteado un trayecto abierto acerca de los saberes que acompañan la formación inicial y la actuación, por sobre el currículo oficial, prescripto, los “otros saberes” también presentes y requeridos a ser analizados en el espacio formativo docente. Para transitar diferentes trayectos que aporten a la comprensión general, abro ahora un espacio a la temática de la importancia de quiénes están a cargo de dicha formación inicial: los formadores de formadores.

4. Quienes forman a los docentes.

Mencionaré algunos de los elementos que constituyen indicadores válidos para evaluar la calidad formativa que reciben los aspirantes a magisterio y se plantean desde este trabajo, ciertos componentes para aportar luz en el análisis.

Varias son las referencias existentes en el proceso de formación inicial de los docentes, partiendo de los requisitos de ingreso de los aspirantes, estimando el valor económico de la formación, los presupuestos públicos destinados a la educación en general, hasta considerar la sumatoria de estas cuestiones en lo que podría referirse al *valor* que tiene la formación, (Hernández 2007), para esa cultura, para ese país y para la asignación material y estratégica de su proyecto de futuro.

Un importante argumento, como señalé en el título de este apartado, al referirnos a la formación inicial de los docentes es la consideración de quienes forman a los docentes, elemento que no siempre ha sido incorporado en la evaluación del proceso formativo de los maestros y maestras, así como los modelos considerados exitosos en la formación.

Dentro de este contexto, como indica Sancho (2007), la formación de formadores es una constante que en ocasiones estuvo desatendida como componente esencial del ámbito de la formación de maestros y maestras, en la investigación educativa.

“En 1993, con Fernando Hernández nos preguntábamos quiénes son y qué piensan los formadores. Poníamos de manifiesto la ausencia de estudios y referentes sobre los formadores del profesorado, y argumentábamos la necesidad de llevar a cabo estudios sistemáticos y progresivos sobre:

-Dónde se forma el profesorado (todo el profesorado, no sólo de Primaria y Secundaria) y quién lo forma (tanto durante la formación inicial como en la permanente).

-Quiénes son los formadores, sus biografías, sus concepciones, prácticas, sueños y esperanzas, etc.

-Qué formación tienen quienes llevan a cabo la formación, cómo la han adquirido y la actualizan.

-Qué modelos y perspectivas de formación se llevan a la práctica, y cómo repercuten en la actuación docente.” (Sancho, 2007, 59).

Quizás uno de los descuidos en el estudio, (acotados focos de atención deliberados o no), de las investigaciones referidas a la formación, fue la de considerar de manera excluyente a “los resultados” del hecho formativo universitario, sin considerar:

- a) Los componentes en esta relación dialéctica de profesado, estudiantes, formación de docentes, contenidos y aptitudes de los aspirantes.
- b) El proceso mismo, sus metodologías, concepciones subyacentes, referencias, entendidas en sentido amplio, es decir los entornos de aprendizaje en la formación.

Dentro de los posibles factores que afectan a los estudios de magisterio, Hernández (2007) menciona como elemento importante a considerar; la formación de los formadores, la experiencia en el ejercicio de la docencia, situándolo en una de los condicionantes exitosos en la formación docente en el caso del sistema educativo en Finlandia.

“Pues bien en Finlandia, para ser formador se elige a los mejores profesores de cada promoción y a quienes han ido demostrando aptitudes para ello desde su experiencia como tutores. Nadie que no haya pasado por una escuela puede ser formador de profesores.” (Hernández, 2007, 38).

Vuelve el proceso de formación a constituirse como una clave del rendimiento y calidad del sistema educativo, tanto de los que cursan la carrera de magisterio, como quienes están en la formación.

El valor de la formación de los maestros.

En relación a la importancia del proceso de formación inicial de docentes, como se ha indicado en el apartado anterior, Hernández (2007) refiere como parámetro válido, el *valor* que se le otorga a la formación en determinados países. Al referir a *valor*, no indica solamente, aunque sí interviene en el análisis, la cuantía económica asignada, sino también la voluntad política sobre el hecho formativo, el tiempo de dedicación, los requisitos de ingreso de los aspirantes, la pericia didáctica de los enseñantes, entre otros parámetros del valor como concepción profunda de la educación.

Algunas evidencias sobre la calidad formativa, son los resultados de informes internacionales y europeos, que dan cuenta de experiencias que podrían ser llamadas *exitosas* o al menos, válidas para ser consideradas. Los motivos de constituir ejemplos de referencia positivos, son varios. Existen evidencias referidas a informes internacionales como los emanados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) y por ejemplo, el informe Mckinsey (2007), citados en los informes del PREAL (2007) sobre la indagación entorno a las evidencias estadísticas de estos informes.

“El estudio de Mckinsey¹⁸ se suma a numerosos estudios e investigaciones internacionales, que demuestran que la calidad del profesorado es un factor que influye en forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes.” (PREAL, 2007, Boletín N° 31).

En el proceso de articulación de secuencias de acción formativa, que den cuenta de cómo llegan los estudiantes a tener una formación de calidad, sin dudas el peso de la formación de sus docentes constituye uno de los enlaces principales.

Entre los países que han salido beneficiados por el “Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA” (2006) que evalúa a escala mundial el rendimiento de estudiantes, se sitúan con logros elevados, Finlandia y Singapur.

¹⁸ Mckinsey & Company(2007) “How the world’s best performing school systems come out on top”,

(Aunque dejo constancia de que se han de situar estas pruebas estandarizadas en el contexto social, político y cultural que muchas veces queda fuera de estos baremos cuantitativos). A pesar de esta salvedad, se han de considerar como referente para indagar las causas de los logros educativos en sus estudiantes, puesto que constituyen referentes a examinar en el análisis de situación.

Una de las cuestiones sobre el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, su capacidad de comprensión lectora y éxito en el cálculo, tiene relación con la formación de los docentes que han tenido y tienen en su trayecto formativo. Es en este aspecto donde convergen, la formación inicial y la formación continua de los docentes.

Pero como se señaló anteriormente, con la intención de plasmar un mapa situacional dentro del proceso de articulación de secuencias de acción formativa, las características de los aspirantes a magisterio también constituyen una de sus fases. Según se afirma en el boletín del PREAL (2007), así como sostiene Hernández (2007) algunos indicadores para esclarecer el tema se vinculan con los requisitos de inicio de los aspirantes a ser docentes.

4.2. Los aspirantes: requisitos de inicio, trato profesional y seguimiento posterior.

En el caso de Finlandia existe un examen de ingreso a los estudios de magisterio, que consiste en una prueba de conocimiento general (quienes hayan superado esta prueba, realizan una entrevista individual donde se evalúan habilidades sociales y de comunicación, así como la motivación de base de los aspirantes. Incluso al finalizar el trayecto formativo de base, deben realizar una tesina, punto interesante puesto que se aspira a desarrollar la capacidad de situar la profesión de maestro desde una dimensión investigativa).

El inicio del inicio formativo es también un factor clave en la asunción de roles de los candidatos y del modo en que están siendo tratados por sus profesores.

Entonces otros de los elementos en la consideración, serían la formación de los formadores y el acceso a la carrera de magisterio y también, evidentemente lo que ocurre puertas adentro de la universidad. En este caso, refieren los autores que se citan a continuación, a si están siendo formados y tratados como estudiantes cuyo objetivo principal es el de aprobar asignaturas o bien como futuros profesionales de la educación.

“A mayor goal for any professional program is to help students begin to see themselves as developing professionals rather than simple as students whose primary goal is to get grades [...] The argument here is not that good grades are unimportant. Instead, the argument is that prospective teachers need to be more than simply grade oriented. They need a clear vision of one’s ultimate goals and responsibilities as a professional, the metacognitive reflection needed for assessing progress is difficult if not impossible to achieve.” (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness y otros, 2005, 76).

No sólo implica enfatizar en la calidad de los formadores, ni en las aptitudes de los aspirantes sino también en el acompañamiento del trayecto formativo, aún finalizados los estudios universitarios. En los países referidos, (Finlandia y Singapur) existe también un apoyo al docente novel en el aula, y conjuntamente cuentan con un sueldo inicial atractivo para ejercer la docencia.

Para situar el desarrollo formativo inicial en el contexto actual y local que nos ocupa, referiré a las tendencias predominantes en cuanto a contenidos y metodologías empleadas.

5. Qué se enseña y cómo en la formación inicial.

Referir al *qué* es indudablemente comenzar a indagar en el currículo de magisterio, sistematizar y unir ciertas semejanzas predominantes en la mayoría de las universidades españolas, dado que se pueden agrupar tendencias, y tradiciones en el accionar formador.

5.1. El *qué*: los contenidos curriculares establecidos, criterios generales en el currículo español.

Como se anticipó, indagar lo que en realidad se está enseñando en la carrera de maestro y maestra pasa en primera instancia, por el currículo en la formación.

El currículo actual de la formación inicial obedece a una organización secuencial del saber, donde se parte de campos generales de la ciencia para pasar a los contenidos específicos de la misma. También habría una suerte de división entre asignaturas de tipo teórico y práctico como formas de conocimiento establecidas y separadas. Existe una concepción epistemológica de la formación docente, que se cristaliza en una tendencia primera a la formación general y posteriormente a la especificidad, esto se concreta en las Didácticas específicas.

“Como sabemos, el currículum es el espacio donde se corporizan formas de conocimiento y de saber. Es uno de los lugares privilegiados donde se entrecruzan saber y poder, representación y dominio, discurso y regulación. Es también en el currículo donde se condensan relaciones de poder que son cruciales para el proceso de formación de subjetividades sociales.” (Tadeo da Silva, 1998, 33).

En esta composición de formas de conocimiento, poder y saber, existe otro parámetro para indagar el currículo, es el de la diferenciación, la organización y el itinerario curricular. La división entre saber teórico y saber práctico se ve plasmado en las asignaturas curriculares en la formación docente, donde existe un corpus teórico con los fundamentos pedagógicos generales: Bases psicológicas, Didácticas generales y Didácticas específicas del áreas de Ciencias Naturales, Sociales, Lenguas y Matemáticas y las articulaciones a modo de puentes conceptuales entre esas dos visiones de la formación académica, la aplicación práctica de esos saberes traducidos en un espacio destinado a tal fin, que recae en la (s) asignatura(s) de Practicum.

El modelo español de organización curricular es lo que se denomina un modelo de reacción simultánea.

“En nuestro país se emplean esos dos modelos: el simultáneo para la formación de los maestros y el consecutivo para los profesores de secundaria. Así ha sucedido en los últimos tiempos, y así sucede en la actualidad. Durante la carrera de Magisterio se estudian a la vez diversas disciplinas (Geografía, Matemáticas. Etc.) y materias directamente enfocadas a la enseñanza (Didáctica, Pedagogía, etc.), además de realizar prácticas obligatorias en los colegios.” (Jiménez J. 2007, 71).

En relación al currículo organizado a través del saber disciplinar, diversos autores citados por Darling-Hammond (2005) advierten:

“Expert’s knowledge is much more than a list of disconnected facts about their disciplines. Instead, their knowledge is connected and organized around important ideas of their disciplines. This organization knowledge helps experts know when, why, and how aspects of their vast repertoire of knowledge and skills are relevant in a particular situation.” (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness and Beckett, en Darling Hamond, 2005, 45).

El currículo constituye una base conceptual fundamental de interrogación de la formación inicial, en el caso español, respondería a una segmentada visión del currículo como enumeración de saberes y competencias, aunque sabemos que esta no es la única manifestación curricular, puesto que el currículo vivido, actuado y el oculto también se encuentran presentes. De todos modos, cualquiera sea la concepción y análisis curricular, este análisis no basta para entender la formación docente en sentido amplio, la dotación de contenidos en la formación inicial debe sentar de algún modo las bases para la formación continua, al decir Darling Hammond y Bransford (2005), citado por Bolívar (2006):

“Proveer a los profesores un conjunto de ideas y comprensiones profundas de la enseñanza y el aprendizaje, que puedan servir de base para un desarrollo futuro; más que un stock de hechos e ideas fijas, una fuente y creación de conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza, como si fuera un experto con capacidad de adaptación.” (Darling Hammond y Bransford en Bolívar, 2006, 131).

Transitar el currículum es un modo de interrogar la formación, la forma en que se está llevando a cabo y de saber acerca de este proceso.

5.2. El cómo en la formación: metodologías y espacios de aprendizaje.

Los ambientes formativos que transcurren en la Universidad lo constituyen: las aulas comunes, los laboratorios de ciencias, las aulas de informática, y las escuelas primarias, básicamente. No deben ser desatendidos en el proceso de interrogación sobre los modos en la formación de docentes puesto que constituyen los espacios y modalidades propuestos para el aprendizaje del *ser* docente. Al decir de Grossman, (2005) el cómo influye en el qué, con lo cual, analizar el currículo en la formación, no basta.

“Most reports about teacher education focus more on curricular issues, such as what prospective teachers should learn, or on structural issues, such as the uses of professional development schools or the length of programs, than on issues of instruction. Neither the research literature nor the reform reports of the 1980s (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1986) had much to say about prospective teachers should be taught. Yet in teacher education, attention to pedagogy is critical; how one teaches is part and parcel of what one teaches (Loughran & Russell, 1997). In the professional preparation of teachers, the medium is the message.” (Grossman, 2005, 425).

Sin embargo, desde la perspectiva universitaria, a los medios que podríamos llamar tradicionales, se agregan ahora los nuevos espacios formativos, posibilitados por las tecnologías de la información y la comunicación. Entornos virtuales de aprendizaje, aprender con tecnologías haciendo uso didáctico y desde la perspectiva pedagógica de trabajo constituye un contenido más en dicha formación. No obstante, existen también, otras perspectivas de localización de experiencias de aprendizaje, no todas centradas en la actividad universitaria.

6. Necesidades en la formación actual.

Siguiendo esta línea de indagación e interrogación del trayecto formativo, se abre un espacio para explorar las demandas recientes en el campo de la formación, acorde a la

revisión de propuestas válidas en la formación inicial de docentes y de las necesidades formativas contemporáneas.

6.1. Algunos apuntes para considerar en la formación inicial acorde a las necesidades formativas actuales.

Han quedado delineadas en el presente capítulo cuestiones relevantes a la formación inicial de los docentes en el mundo actual, cambiante y complejo, que no condice con la visión del ser docente en ocasiones estática y de su formación, necesarias de reformulación y propuestas nuevas.

Es por este motivo, que a modo de recopilatorio organizativo ofrezco a continuación algunos parámetros de acción para articular fuerzas, sentidos en la investigación y la acción que lleven por nuevos caminos propedéuticos a una formación inicial de calidad y acorde a los tiempos actuales. En primer lugar y a modo de concepción inicial de la formación, plantearla como un proceso a largo plazo (Zabalza, 2006) en el cual se abran dos ciclos formativos, el de la formación inicial y el de la formación permanente, donde la primera tienda puentes hacia la segunda.

6.1.1. Pedagogía específica.

Para partir, se hace necesario buscar significado, aunque no sean definiciones precisas, sí recrean diferentes modos de caracterizar a la etapa de formación, uno de los modos de entender la formación hace referencia a la pedagogía de la formación, entendiéndola como una pedagogía específica para la formación docente.

“[...] una lógica para el proceso de formación y perfeccionamiento que provea «criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes, recogiendo aportes de experiencias y de líneas de pensamiento especializado en la materia, así como [...] la recuperación de variadas estrategias didácticas que puedan servir para orientar las prácticas en la formación inicial y en la formación en servicio».” (Davini, en Diker y Terigi 2003, 215).

La Didáctica, la forma de entenderla, la formación y su concepción subyacente, el conocimiento asignado como válido para la actuación profesional docente, intervienen en las visiones referidas a la formación. Posesionándose de diferentes maneras de acuerdo con la teoría que los sustente.

“Estamos necesitados de formas creativas, abiertas y renovadas de pensar y desarrollar currícula, que tomen en cuenta estos nuevos mapas y configuraciones sociales. De la misma forma, precisamos inventar y reinventar modos de formación docente que preparen profesores y profesoras para relacionarse con esas transformaciones.” (Tadeu da Silva, 1998, 33).

El impulso de cambio podría arribar a raíz de la aparición de una pedagogía específica en la formación de docentes, un espacio de creación abierto en cuanto a los contenidos y nuevas configuraciones o posibilidades de entender y recrear el campo.

6.1.2. Cambios del modelo pedagógico.

Una de las demandas del escenario educativo actual para la actuación profesional docente es ser capaces de transitar entre el modelo pedagógico basado en el accionar docente, hacia aquel entorno de aprendizaje centrado en el estudiante.

Para señalar las diferencias entre uno y otro modelo, me valdré de un cuadro de situación publicado por UNESCO (2004) que aporta indicios fructíferos en la transición entre estos dos modelos hacia la construcción de un nuevo rol.

Cuadro N° 8: Cambios en el rol de docentes y estudiantes.

Cambios en el rol del docente	
Cambios de:	Cambio de:
Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenido y fuente de todas las respuestas.	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje.	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.
Cambios en el rol del estudiante	
Cambio de:	Cambio de:
Receptor pasivo de información.	Participante activo del proceso de aprendizaje.
Reproductor del conocimiento.	El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces participando como experto.
El aprendizaje es concebido como una actividad individual.	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros alumnos.

Basado en el cuadro "Cambios en los roles de docentes y alumnos en los entornos de aprendizaje centrados en el alumno. Adaptado de la desarrollada por Newby2002, en Informe UNESCO 2004, p.28.

6.1.3. Agentes: docentes y aspirantes.

En el marco de este esquema, planteo como agentes principales en el proceso formativo a los docentes en ejercicio, es decir, los formadores y a los aspirantes.

Considero valioso marcar esta diferencia, no la de estudiantes en formación, sino en calidad de *aspirantes* a estudios de magisterio, puesto que debería considerarse un espacio intermedio, un cierto recorrido a transitar entre el *aspirar* y el *ser*, ente los candidatos y los estudiantes de primer curso. De algún modo problematizar el ingreso, sería considerarlo como una etapa a reflexionar y pautar.

“Entre otros aspectos, están en juego los procesos de selección de candidatos, a los que se ha prestado una escasa atención en el contexto español, limitados en éste actualmente al requisito general de la Selectividad (con notas más bien bajas), y donde no son usuales exámenes específicos de acceso y menos aún entrevistas personales.” (Montero, 2006, 78).

Este parámetro distintivo en el acceso, considerando desde inquietudes, formación con la que llegan y en el caso de no ser suficientes, poder establecer canales alternativos para llegar a nivelar falencias formativas de inicio al estudio de la docencia. Cuestiones posibles, si es real y genuino el planteo extendido y divulgado desde la esfera política de la sociedad, con respecto a que la educación y la docencia constituyen los valores estructurantes de las sociedades democráticas.

Los docentes, como se ha mencionado, tendrían también que considerar una sólida formación académica y experiencia escolar para poder ejercer con calidad su rol de formador de formadores.

6.1.4. Contenidos curriculares: Esquema de contenidos previos y contenidos flotantes.

Luego el planteo pasa por el de los contenidos formativos, plasmados en un currículo, en este caso, a construir, pero necesariamente diferente del actual, quizás con redes de contenidos de algún modo tipificadores y problemáticos de la tarea docente a ser analizados, planteados y reconstruidos por los estudiantes de magisterio. Un trazado de enlaces de contenidos devenidos en nudos problemáticos que caracterizan la profesión y que merecen una revisión, investigación y análisis por parte de los estudiantes.

Lo llamaré *esquema previo de contenidos*. Esta denominación, deja en sí un espacio para la construcción de contenidos emergentes, partiendo de la base de que las experiencias de aprendizaje no están dadas solamente en la universidad, y de este modo, promover el contacto permanente con escuelas primarias. Visitas a instituciones de escolaridad primaria que difieren del paseo educativo acrítico presente en muchas instancias de la educación sistemática, sino que constituyan una experiencia formativa, guiadas didácticamente, espacios de escuela y universidad conjuntos, donde los estudiantes puedan extraer temáticas emergentes a partir de la presencia real en las escuelas, para ser consideradas y tratadas en el ámbito de la formación académica con sus docentes, expertos, guías y facilitadores de tal proceso.

Parece evidente, pero costoso de lograr, que la escuela y la universidad estén emparentadas bajo un objetivo común formativo, de alumnos de primaria y de

estudiantes de magisterio. A la vez, la escuela, se vería de algún modo enriquecida como institución que se forma, por el contacto con las investigaciones educativas de la que muchas veces constituyen un objeto de estudio, pero no *sujetos partícipes* de su propia investigación.

En el encuadre de los contenidos formativos, tanto los pertenecientes al esquema previo, como los contenidos emergentes, debe figurar el de conocer los multialfabetismos (Cope y Kalantzis, 2000) característicos en la construcción y representación del conocimiento (Charlot, 2000) en la sociedad digital (Lion, 2006).

Otro elemento en el recorrido formativo a través de los contenidos debe ocupar, el de formarse para la investigación, es decir, este rol construido socialmente del docente de primaria como ejecutor, también trajo aparejado desde su concepción, la lejanía con la investigación. Al referirme a investigación comparto con Hernández (2007), que considera a la capacidad de poder observar la práctica áulica como objeto de estudio, la escuela como un todo, para poder problematizarla y buscar respuestas a la complejidad de las cuestiones cotidianas de la enseñanza y la incertidumbre pedagógica antes referida.

6.1.5. Modalidades de trabajo y entornos de aprendizaje.

Otro tema que parece no contar con demasiada atención, es el de las propuestas metodológicas presentes en la formación de inicio, como si formara parte de un esquema convencionalmente asumido y no cuestionado, el del aula, el del espacio de formación teórica y el espacio de formación en la práctica y el del docente experto explicando a los estudiantes en formación. Sin embargo, estos entornos constituyen valiosísimos parámetro futuros en el accionar profesional de los docentes, de manera que es preciso que sean interpelados, revisados y mejorados. Pretendo que a partir de lo considerado en este capítulo, otorgar algunos parámetros de acción al respecto.

Para comenzar el análisis y propuesta, basarse en la modalidad asumida de accionar de los enseñantes tendiente a aquellas metodologías centradas en los estudiantes, y partir de una operación cognitiva de constante provocación del conflicto cognitivo, denominado *inicial*, a aquel que posibilite el contraste de la propia trayectoria en la

formación, de la biografía escolar (Alliaud, 2004) y de la epistemología pedagógica (Gorodokin, 2006).

- La colaboración, la actividad de aprendizaje grupal como constantes en la modalidad de trabajos propuestos desde el docente, tanto para el trabajo virtual y presencial en la colaboración de los estudiantes.
- Los recursos educativos entendidos en sentido amplio (Sancho, 2006) desde medios de lo que podríamos denominar tradicionales, y de los recursos tecnológicos digitales, en el marco y a los fines de situaciones pedagógicas que le otorguen sentido y posicionamiento.
- La localización formativa debe ser entendida de manera flexible, en las aulas universitarias (laboratorios de aprendizaje con múltiples recursos), las escuelas primarias de calidad en la enseñanza que oficien como referente y fuente de aprendizaje y de emergencia de contenidos flotantes, y otros espacios de influencia para la infancia actual. Podría tratarse de salas de videojuegos, de tiendas de alquiler de videos, parques, ludotecas, etc.
- Generar trabajos de autoría por parte de los estudiantes, producciones genuinas de creación y sentido del conocimiento en educación.
- La formación inicial en sí a través de los contenidos y modalidades formativas correspondería (con el apoyo de la administración pública), a construir peldaños sucesivos en la formación inicial, que consideraran los primeros años de ejercicio profesional, guiados y asesorados por docentes calificados en el ejercicio real de la docencia, así como el de articular los siguientes espacios de formación continua, (Montero, 2006) como espacios consecutivos en la formación docente.

Los nuevos medios educativos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación, contribuyen a tal etapa de transición, al proporcionar una apertura hacia nuevos modos de creación, de intercambio, de localización del acto pedagógico, aunque como advierte Alonso (2001), sería saludable para contribuir a esta etapa de cambio, una transición en la metodología de enseñanza.

“La nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a enseñar de forma diferente a como él fue enseñado (Hargreaves, 2000). Esperemos que los nuevos medios nos ayuden a olvidar viejos métodos.”(Alonso, 2001b¹⁹).

También en la búsqueda de elementos y cuestiones emergentes en la construcción de una nueva agenda para la educación de maestros y maestras, contaría con un espacio destacado para una nueva clasificación y revisión de significados del ‘ser docente’, perpetuados en la cultura de la docencia.

“Enseñar ‘en’ y ‘para’ la sociedad del conocimiento, actuar como sus catalizadores, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje ‘cognitivo profundo’; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados, comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada, trabajar y aprender en grupos colegiales, tratar a las familias con apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos, desarrollar la inteligencia emocional, desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas.” (Montero, 2006, 80).

Quizás éste sea uno de los componentes más riesgosos y difíciles de plasmar en espacios formativos, porque estos significados del ser docente, están instalados en otros espacios, aquellos que comparten una cultura común en el imaginario social. Esto implica un desandar determinados procesos, una deconstrucción del rol (Imbernón, 2006) y del quehacer docente, a la hora de traducir en acciones concretas para ir en esa dirección, por tanto, de difícil traslación en el corto plazo.



¹⁹http://dewey.uab.es/PMARQUES/evte2/varios/link_externo_marco.htm?http://dewey.uab.es/pmarques/evte/Nuevas%20funciones%20docentes%20y%20nuevos%20medios.doc

En los capítulos precedentes he intentado problematizar tanto las aulas universitarias de formación, como las aulas de accionar futuro para los estudiantes de magisterio. Específicamente es en este último capítulo donde las necesidades en la formación docente se fueron transformando a la luz de diferentes visiones, tradiciones y autores que las han tomado como objeto de estudio. Desde esta obra se refirió al oficio docente organizando dichas tradiciones en dos visiones arquetípicas, la visión *tranquila, tecnicista e infalible* y la visión en la formación docente *inquieta, incierta y plena de interrogantes pedagógicos*. A partir de este encuadre general, me integro conceptualmente a la postura inquieta en la formación docente y desarrollo dos aspectos fundamentales referidos a la formación, concernientes a los agentes que forman parte de los procesos: quiénes son los formadores de formadores en la formación inicial de los maestros y maestras de primaria, y quiénes son los aspirantes a estudiantes de magisterio. En segundo término, exploro lo referido a los contenidos establecidos en el curriculum y las metodologías que acompañan tal propuesta. El último apartado del Capítulo 5 tiene por objeto estudiar, en esta nueva agenda de la formación docente, qué aspectos considerar interesantes para complementar o revisar dicha agenda, con el objeto de mejorarla en función de las necesidades inherentes al ejercicio de la docencia en la actualidad.

De manera que el viaje investigativo en su alcance teórico encontró mayor profundidad en los capítulos 2, 3, 4 y 5. Es el Capítulo 2 donde profundizo el posicionamiento metodológico asumido, y en los Capítulos 3, 4 y 5, los que compusieron una estructura conceptual y analítica desde donde nutrir, problematizar y organizar en la investigación a las dimensiones planteadas para *esponjar* el problema, aquellas referidas a la Sociedad Actual (SA) las TIC (TIC), la Infancia (I) expuestas en el capítulo 4 y la Formación Inicial (FI) desarrollada en el presente capítulo. A partir de ahora, se abre una nueva etapa en la investigación, correspondiente al Bloque 2, donde se desarrollarán los aspectos que hacen al propio estudio de caso en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona.