

Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?

Training teachers today , what do they need to understand?

Paula Pogré (*)
Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina

(*) Autor(a) para correspondencia:
Dra. Paula Pogré
Investigadora docente.
Universidad Nacional del
General Sarmiento
Instituto del Desarrollo Humano.
Of 5221
J. M Gutiérrez 1150
Los Polvorines
Pcia. de Buenos Aires, Argentina
Correo de contacto:
progre@ungs.edu.ar

RESUMEN:

Repensar la formación de los profesores implica no solo pensar en los contenidos de la formación sino también el tipo de experiencias que deben hacer parte del proceso formativo. ¿Cómo contribuir a una formación académica adecuada en tiempos de vertiginosos cambios en el modo de producir, compartir, y transformar el conocimiento contribuyendo al mismo tiempo a una formación que permita la construcción de una identidad profesional? ¿Cómo apoyar estos procesos desde la formación cuando lo que se proponen son prácticas que se asumen como contraculturales dados los desafíos actuales de los sistemas educativos? ¿Cómo formar profesores para una escuela que necesitamos que cambie?

Palabras clave: Formación docente. Escuela secundaria. Práctica docente. Profesión docente.

ABSTRACT:

Rethinking teacher education involves not only thinking about the content of the training but also the design of experiences that should be part of the learning process. How to contribute not only with an appropriate academic training, in changing times when knowledge construction, transformation and communication processes are moving so fast and contribute also to build a professional identity? How to support these processes when we look for practices that are assumed to be countercultural in the current educational system? How to become teachers for a school we need to change?

Key words: Teacher education. Secondary School. Teaching practices. Teachers profession.

RECIBIDO:
21 de Noviembre del 2011

ACEPTADO:
30 de Diciembre del 2011

1. INTRODUCCIÓN

En la compleja sociedad actual, la tarea formativa de los docentes cobra desafíos mayores cuando los educandos son los jóvenes adolescentes del nivel de secundaria. Motivarlos por su formación y aprendizaje, responder a sus intereses diversos, enseñar contenidos disciplinares a través de experiencias educativas significativas, en el contexto de las demandas curriculares nacionales de los sistemas educativos, exhorta una remirada de la formación inicial para develar las características de las trayectorias formativas que efectivamente configuren en los futuros profesores una identidad y saber profesional capaz de responder a los desafíos actuales de la escuela secundaria. Cuestiones que no solo interpelan a la formación inicial sino que también trascienden la reflexión hacia la formación docente continua.

2. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES, UN TEMA EN CUESTIÓN

En la Argentina la obligatoriedad de la escuela secundaria abre un nuevo horizonte que nos convoca a repensar la formación de sus profesores con una perspectiva aún más desafiante de la que ya teníamos hace años en muchos países de la región, preocupados por el fracaso en el aprendizaje de los jóvenes, la rigidización de las formas de enseñar, la obsolescencia de algunos contenidos y la pérdida de sentido de este ciclo para docentes y estudiantes.

La secundaria de hoy desafía el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas que caracterizaron al nivel medio. Este nivel educativo tiene también el desafío de encontrar nuevos y diferentes caminos para constituirse en el espacio de la transmisión y recreación de conocimientos valiosos para los jóvenes y para la sociedad.

El mandato social actual renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural y la enseñanza de los saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.

Para ello, los docentes y las escuelas deben encaminarse hacia la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los jóvenes y acompañarlos en la construcción de su proyecto de futuro.

La formación inicial y continua de los docentes constituye una de las estrategias fundantes para hacer frente al nuevo mandato social, pero ¿qué docentes queremos formar y cómo lo haremos? ¿Cómo contribuir desde la formación a la constitución de una nueva identidad docente capaz de no reproducir mandatos fundacionales que naturalizaban la exclusión de los estudiantes del sistema educativo? ¿Cómo contribuir a la comprensión del conocimiento y a la comprensión de la enseñanza cuando el propio conocimiento está en un proceso de transformación?

¿Cómo podrá la formación construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas?

Las experiencias formativas que ha de brindar la nueva formación docente habrán de favorecer la comprensión de los temas centrales de cada campo en lugar de pensar en la mera acumulación de contenidos y pensar también en los desafíos que se enfrentarán los profesores al intentar enseñar de manera significativa esos contenidos a una diversidad de jóvenes que habitan y habitarán las aulas de la secundaria.

Un tema central y bastante estudiado hoy es el del *aprendizaje docente*. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo”. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continua haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades (Ávalos, 2005, p.14).

La toma de conciencia acerca de los retos de la formación docente no es nueva. Hace

más de diez años, a fines de los años noventa Edgard Morin (1999) nos alertaba acerca de los diversos desafíos que enfrentamos: el desafío cultural, el desafío sociológico, el cívico y el desafío de los desafíos: la necesidad de hacer frente a todos los desafíos interdependientes, la reforma del pensamiento que permita el empleo pleno de una inteligencia capaz de organizar de otro modo el conocimiento. Podemos sintetizar esta idea de Morin (1999) señalando que lo que necesitamos es una desarrollar una inteligencia compartida que permita crear y sostener culturas de comprensión (Perkins, 1995; 1999).

Si la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza (Morin, 1999), parece obvio señalar que tendremos que indagar en las posibles razones que hacen tan complejo hallar caminos fértiles para la formación docente y que obviamente exceden una cuestión meramente técnica.

El tema de la formación docente, después de años de vacancia en el campo de la investigación y de la producción académica, en los últimos veinte años se ha convertido en uno de los más desarrollados. Si miramos la producción a partir de los noventa Lieberman (1988), Johnson (1990), Marcelo (1993,1994,2001a,2001b); Mc. Laughlin y Oberman (1996); Hargreaves y Dawe (1990), Hargreaves (1996); Hopkins (1996); Diker y Terigi (1997); Newman (1995); Perrone (1999); Braslavsky (1999); Birgin (1999); Aguerrondo y Pogré (2001); Davini (2002); Litwin (2008); entre otros han abordado el tema de los docentes, la necesidad de redefinición de sus prácticas, los cambios en la formación inicial, la tendencia a la profesionalización, etc. La reflexión y de investigación sobre este tema es amplia. También existen numerosas experiencias dentro y fuera de la región que, desde hace tiempo, se suceden en vistas a encontrar modos alternativos de encarar este tema.

Se reconoce de manera generalizada que no se trata solamente de transmitir a los futuros docentes conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Se trata de que, a partir del proceso formativo, logren apropiarse de las nuevas concepciones de la educación, de generar nuevas realidades institucionales, de que los docentes en formación tengan la posibilidad de vivenciar, en toda su extensión, un nuevo modelo de aprendizaje que pueda constituirse en un referente claro en el momento en que tengan que enfrentar su tarea de enseñar.

Sabido es que la formación docente no comienza con los cursos o las materias llamadas pedagógicas, sino que empieza con las propias experiencias como alumno/a, que están fuertemente internalizadas y son difícilmente analizables, por lo que se corre el riesgo de reproducirlas mecánicamente. En consecuencia, muchas de estas investigaciones y de los programas de formación docente que se están implementando, proponen que la formación docente debe crear condiciones tales que permitan al futuro enseñante revisar sus modelos y matrices de aprendizaje (Quiroga, 1986; Davini, 2002) a la luz de las teorías educativas que incluyen distintas cuestiones, tales como los nuevos marcos y modelos conceptuales de las distintas disciplinas que se enseñan, la inducción progresiva en las instituciones educativas, las tareas de concertación, las tareas de gestión, etc.

A pesar de todos estos esfuerzos, ¿por qué la formación sigue teniendo tan bajo impacto? ¿Qué estamos dejando de lado? ¿Cuáles son las claves que permiten que la formación realmente contribuya a formar un docente cuya tarea implica una praxis en contextos complejos?

3. PRÁCTICA DOCENTE- PRÁCTICA FORMATIVA.

Entendemos a la educación como práctica social, práctica atravesada por las relaciones de saber y poder, por relaciones macro y micropolíticas, práctica situada históricamente en la que teoría y práctica construyen campos de significado. La docente, como toda práctica social, se constituye así en práctica subjetivante. Definimos a la práctica docente no sólo tomando en cuenta la interacción en el aula del docente, el alumno y el conocimiento. El *microespacio de la práctica docente* se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Guyot 1999, 2008; Achilli, 2000).

Por otro lado, la relación teoría práctica puede ser entendida de diversas maneras. Actualmente, la revisión de la relación teoría práctica permite repensarla como el modo de ser de los sujetos en su situación histórica, en la cual la capacidad de pensar y de hacer se sostienen mutuamente. No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica. De este modo, es en la praxis donde

se reconcilian teoría y práctica (Guyot 1999, 2008).

La práctica docente es entonces una actividad humana compleja y en contexto. Actividad en la que necesariamente teoría y práctica se articulan dialécticamente.

Esta conceptualización de práctica docente nos han dado el marco necesario para avanzar en muchas de las investigaciones que hemos desarrollado¹ donde el trayecto formativo que usualmente se denomina espacio o trayecto de la práctica, no es el espacio de aplicación de la teoría aprendida con anterioridad, sino que comprende las propuestas y dispositivos que a lo largo de toda la formación docente colocan al estudiante frente a situaciones problemáticas, posibilitan el acceso a la teoría, dan lugar a la reflexión, a la deconstrucción de los habitus y a la construcción de nuevos significados vinculados con la tarea de enseñar.

Uno de los aspectos más complejos de discriminar es, en este proceso formativo, qué es lo que hace realmente la diferencia. Qué es lo que permite formar un docente diferente, donde el peso de la biografía escolar no fagocite las buenas intenciones de la formación, donde el pensar, el sentir y el actuar se integren de manera superadora, y donde la práctica no se transforme en repetición y la reflexión en teorización hueca de contexto.

4. APROXIMACIONES Y AUSENCIAS

Existen, si duda, diversas visiones acerca de la práctica docente de las cuales derivan enfoques diferentes para adoptar y diseñar propuestas de formación docente. Revisando estas aproximaciones, se perciben tres posturas dominantes en el discurso y en el ejercicio de la tarea docente: una perspectiva clásica, que concibe a la formación inicial como una introducción a los conceptos teóricos básicos relativos a la profesión docente y entiende que el desarrollo de las competencias profesionales es un desafío a ser enfrentado luego en el ejercicio de la profesión; una perspectiva técnica, que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como a un técnico; y una tercera perspectiva, que concibe a la enseñanza

¹ Me refiero por ejemplo a la investigación desarrollada entre los años 2001 y 2005 en Universidad Nacional de General Sarmiento "La multidisciplinaria en una propuesta integradora para la formación de docentes" bajo mi dirección ; a las desarrolladas en la UNSL "Tendencias Epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias Humanas" dirigida por las Lic. Violeta Guyot y Lic. María F Giordano; y a la que en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral se desarrolló bajo la dirección de la Dra. Ana Cambours de Donini: "Pedagogía de la comprensión. Una estrategia para la transformación en educación".

como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que actúa reflexionando sobre y en la práctica desde la formación inicial.

Cabe señalar que lleva ya casi treinta años el debate acerca del status de *profesión* de la docencia: *profesión, semi profesión o profesión menor* (Glazer, como se citó en Schön, 1992) pero que, más allá de esta discusión, en la medida que aceptemos que la naturaleza de la actividad docente es praxis en contexto, atravesada por las relaciones de saber y poder, por la necesidad de reconfigurar las situaciones, integrando en ellas saber, hacer y emoción; integrando poder y ética, hacer y conocimiento, no sólo la cuestión de la relación entre una práctica competente y el conocimiento profesional necesita que le demos la vuelta, sino también la cuestión de la preparación profesional. Del mismo modo que deberíamos indagar las manifestaciones del arte profesional, deberíamos examinar las distintas maneras a través de las cuales los profesionales las adquieren. (Schön, 1992, p. 26).

5. VOLVIENDO A LA PREGUNTA ACERCA DE LA DIFERENCIA.

Nuevamente la pregunta: ¿qué es lo que hace realmente la diferencia en la formación docente? Hoy se desarrollan en la región experiencias interesantísimas en las que se han modificado no sólo los contenidos sino también las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación. Se ha modificado la estructura académica y la organización institucional de las instituciones formadoras. Se ha integrado el espacio de la práctica desde el inicio de la formación.

Sin dudas la obra de Schön (1992) se ha convertido ya en un clásico y fue uno de los disparadores para repensar la formación docente como la formación de un *profesional reflexivo*, buscando en las instancias formativas crear condiciones para una reflexión en la acción. Esto se evidenció en planes de estudio que intentan romper con la tradición aplicacionista en la que se aprenden contenidos que luego serán aplicados en la realidad educativa, generando alternativas curriculares como las anteriormente descritas. Tras casi quince años de implementar estos planes de estudio nos damos cuenta de que esta es una condición necesaria pero no suficiente. En su obra Schön (1992) compara la formación de docentes, médicos, abogados y artistas...

el arte de los pintores, músicos, escultores, bailarines y diseñadores tiene un fuerte parecido con el arte de aquellos abogados, médicos, profesores que son extraordinarios profesionales (...) profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de incertidumbre, singularidad y conflicto. (Schön, 1992, p.28).

Si releemos su obra encontramos que nos alerta: “Cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos, con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que la simple aplicación de la ciencia médica que se les enseña en las clases” (Schön, 1992, p. 28).

¿Qué es ese algo más?, ¿cómo lo aprenden, y básicamente qué es lo que permite que lo hagan? Parecería ser que en la docencia, que no alcanza con el *contacto temprano*, con la realidad escolar. Si comparamos la formación docente con otras experiencias de formación profesional, la docente aún preserva un lugar para quién se forma que lo coloca fuera de la comunidad, en condición de aspirante a la docencia, de futuro docente.

El sentido de ser parte de la comunidad aparece como un dato clave en la conformación de cualquier comunidad profesional (Dubar 2001, 2002). El contacto con la realidad educativa que proponen los nuevos planes de formación docente desde el inicio, para evitar una propuesta aplicacionista parecerían no resolver la necesidad de *ser parte de*.

“No es lo mismo un encuentro con alguien que pertenece al mundo de uno y a quién uno respeta, que un encuentro con alguien que no pertenece al mundo de uno y que es para uno indiferente [...]” (Maturana, 1990, p. 14)

Un camino fértil para encontrar alternativas a las propuestas formativas parecería ser el entender como se construye ser parte de una comunidad profesional. Tal vez podamos encontrar algunas claves si entendemos mejor cómo se configura el ser parte de y su incidencia en la formación en otras actividades que aparentemente son más exitosas en sus procesos formativos como por ejemplo en el caso de los médicos y los artistas.

Al parecer en estas actividades, existen condiciones estructuradas institucionalmente (condiciones que sería valioso identificar), que hacen que los sujetos en formación

sean *parte de la comunidad* parte de la estructura, que se enriquece con diferentes aportes, que les da un lugar diferente, pero un lugar dentro de la institución y de la profesión. Para que esto sea posible es imprescindible que el contacto con el campo de actuación profesional sea parte de un proyecto más amplio construido interinstitucionalmente (la escuela y la institución formadora - sea esta una Universidad o un Instituto Superior de Formación Docente) que trascienda la necesidad de encontrar un espacio de práctica pre- profesional para quienes se están formando. Un proyecto de trabajo y colaboración interinstitucional donde directivos y docentes de ambas instituciones tienen un plan de trabajo conjunto en el que las prácticas y residencias de los futuros docentes son apenas una de las tareas de responsabilidad compartida. En este caso no solo el estudiante futuro profesor participa en la vida de la escuela, son las comunidades docentes de ambas instituciones las que incorporan a quienes serán parte del colectivo. Si observamos otras profesiones el sentirse parte de, o sea el reconocimiento de pertenecer a al colectivo profesional, parece habilitar también que el tránsito por la formación continua se de de manera diferente: hacer una especialización no hace que un médico cambie de posición, es similar lo que sucede en diferentes campos del arte cuando los artistas se incluyen en procesos formativos de profundización; son pares en formación continua. Esto contrasta con el caso de los docentes que generalmente vuelven a ser estudiantes (y actúan como tales), cuando participan de actividades de desarrollo profesional una vez graduados. Si “ [...] sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia [...]” (Maturana, 1990, p. 24), ¿existe esta aceptación durante el proceso de formación docente? ¿Cuál es el peso de la falta de esta aceptación en la formación docente?

A veces salirse del propio campo ayuda a construir otras preguntas y a generar alternativas. Indagar la construcción del sentido de comunidad, como construcción subjetiva, y su incidencia en la formación seguramente puede ser un campo fértil para repensar la formación y la construcción identitaria de una profesión que es claro no es una práctica individual, sino una profesión colectiva.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. & Pogré, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
-  valos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En R. Lara & D. Rojas (Comp), *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores docente* (pp. 14-22). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires; Troquel.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers.
- Diker, G. & Tigeri, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Buenos Aires.
- Dubar, C. (sin fecha, 2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* 7(13), 5-16.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Guyot, V. (sin fecha, 1999). La Enseñanza de las Ciencias en Revista Alternativas. Estudios sobre la enseñanza. *LAE IV*(17).
- Guyot, V. (2008). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. San Luis: Ediciones LAE.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (sin fecha, 1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 227-241.

- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Ponencia presentada en Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.
- Hopkins, D. (1996) New Rules for the radical reform of teacher education. En A. Hudson & D. Lambert (Eds.), *Exploring Futures in Initial Teacher Education. Changing Key for Changing Times*. London: Institute of Education.
- Johnson, S. (1990). *Teachers at work: achieving success in our schools*. Lakewood, Washington: Harper Collins Publishers.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires; Paidós.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 151-186). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (sin fecha, 2001a). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 5(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART2.pdf>.
- Marcelo, C. (sin fecha, 2001b). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Hachette/ Comunicación CED.
- McLaughlin, M. & Oberman, I. (1996). *Teacher Learning*. New York: Teachers College Press.

- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Newman, J. (1998) *Tensions of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedissa.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone (Comp), *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrone, V. (1999). ¿Cómo podemos preparar nuevos docentes? En M. Wiske (Comp), *Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 369-401). Buenos Aires: Paidós.
- Quiroga, A. (1986). *Nuevos enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.