

¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?: Algunos apuntes para la reflexión y el debate sobre la formación del profesorado.

Leonor Margalef García¹
Universidad de Alcalá

..... *Había creído que enseñar consistía simplemente en transmitir a los alumnos lo que sabías y después examinarlos y ponerles notas. Ahora estaba aprendiendo lo complicada que podía ser la vida de un profesor.....*

Frank McCourt, 2005:53

1. Introducción

Creo que todas las personas aquí presentes, estaríamos de acuerdo con las palabras de Frank McCourt que sin duda necesitan ser completadas y contextualizadas en la realidad experiencial de cada uno. En mi caso, el reconocimiento de que la vida del aula es una realidad rica, diversa, compleja e incierta es lo que me ha llevado a descubrir la necesidad de una indagación permanente que me permita continuar aprendiendo.

Pero todavía queda mucho camino que recorrer para transformar la idea inicial de McCourt de que enseñar sólo es transmitir conocimiento, comprobarlos y calificarlos. Por supuesto, que dicho de este modo resulta evidente, y parece simplista y superado. Pero en muchas prácticas es una creencia y un principio fuertemente cristalizado. Sin duda, esto tiene mucho que ver con la formación y socialización profesional, que en muchos casos refuerza esta concepción. Más cuando en muchos ámbitos parece que no hemos traspasado el modelo cartesianonewtoniano que ha generado una *Epistemología de la verdad única*: el conocimiento se define a priori como algo que está ahí fuera esperando ser descubierto. La consecuencia inmediata es que los profesores se forman pensando que el conocimiento se aprende en un proceso lineal, lógico, que luego lo traslada a los alumnos. Veremos que esta no es una etapa superada y sigue teniendo adeptos entre formadores de formadores y de uno u otro modo se esconde detrás de “nuevas propuestas” o reformas.

En España la Formación Docente ha tomado diferentes caminos según los niveles o etapas del Sistema Educativo que abordemos y según el impulso de diferentes

¹ Leonor Margalef García, profesora del área de didáctica y organización escolar de la Universidad de Alcalá, correo electrónico: leonor.margalef@uah.es

presiones y condicionantes externos, siendo el marco legislativo uno de los más fuertes, al menos en el discurso.

Es por ello que en estos últimos años la formación docente ha vuelto a estar de “moda”, especialmente, la formación inicial. En el caso de la formación de maestros o profesores de infantil y primaria ha vuelto a resurgir el debate en torno a la propuesta de las nuevas titulaciones que deberán adecuarse a la estructura de Grado que marca la LOU y los Reales Decretos (55 y 56 de enero de 2005). Esto ha llevado a la creación de Comisiones específicas, al estudio de los mismos por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio, a tratarse en el Consejo de Coordinación Universitaria, a la elaboración de los Libros Blancos para las Titulaciones de Educación Infantil y Primaria (ANECA) y a una propuesta de Ficha Técnica para estas titulaciones por el Ministerio de Educación. No es el momento para abordar estas cuestiones pero en esencia, el debate se ha centrado en si estas titulaciones tenían un carácter generalista o especialista, si eran de tres o cuatro años, con prácticas a lo largo o al final de la carrera, y en el fondo, en cuántas y que peso tienen las asignaturas o contenidos y cómo distribuirlos y equilibrarlos entre las áreas de conocimiento.

El problema es que gastamos demasiadas energías en cómo será el plan de estudio pero siempre dentro de la lógica establecida sin llegar a propuestas más innovadoras, alternativas y adecuadas a las nuevas demandas sociales. Seguimos centrados en una racionalidad técnica, en un enfoque centrado en los contenidos, y en la sumatoria de asignaturas, a pesar de que desde los discursos hablemos de necesidades de nuevas competencias, de un profesional capaz de enfrentarse a un mundo complejo, integrado y global. Ahora mismo a la espera de nuevas definiciones de la política de las titulaciones parece que se ha suspendido el debate. Pero hay interrogantes que siguen abiertos: ¿Quedarán estas dos titulaciones? ¿Cada Universidad podrá optar por diferentes itinerarios en cuanto a la especialidad? ¿Lo hará como doble titulación para atraer más alumnado? ¿Continuará en el nivel de postgrado con la especialización?. Sin embargo, las preguntas que me preocupan tienen que ver con ¿Seremos capaces de adoptar un modelo de formación flexible, apoyado en un pensamiento postformal y capaz de hacer frente a las condiciones postmodernas de la sociedad actual? ¿Hay posibilidad de asumir posturas más integrales y acordes con un profesional reflexivo que puede intervenir en realidades complejas?.

En el caso de la Formación del Profesorado de Secundaria, han pasado muchos años, leyes y decretos que no han conseguido implantar una formación inicial más allá de una Certificación de Aptitud Pedagógica, instituida en 1970, y cuya duración prevista no se cumplió y acabó convertida en “un barniz pedagógico ” para los profesores que durante su carrera sólo se han formado en los contenidos disciplinares de la especialidad. “El fracaso constatado durante más de 30 años de vigencia del CAP no movió ni a las universidades ni a las administraciones a romper tal declive” (Gimeno, 2005:3). Las alternativas a este modelo han sufrido constantes aplazamientos y no llegaron a implantarse. Parece que por fin, con la propuesta del Master de Educación Secundaria, (2005) se abría una oportunidad para subsanar esta situación en la formación inicial del profesorado de este nivel. Esto generó plena satisfacción en la comunidad educativa, ya que en lo que parece existir un acuerdo generalizado es en el reconocimiento de la formación de secundaria como postgrado. Hasta el momento no se ha avanzado en la propuesta que era de inminente cumplimiento para el curso 2005 - 2006 y nuevamente ha sido postergada su aplicación, con la consecuencia de la prorroga

del lamentable sistema anterior. Una nueva desilusión pues parece alejarse esta meta, y sigue sin concretarse, lo que induce a pensar ¿Porqué llevamos tanto tiempo sin ocuparnos de la formación del profesorado de secundaria? ¿Qué provoca tanta resistencia? ¿Cuánto tiempo seguiremos culpabilizando al sistema, a los alumnos y a los profesores de ese fracaso, sin atender a la formación inicial y apoyo al profesorado? ¿Seguiremos perdiendo la oportunidad de implantar una formación que oriente un desarrollo y una cultura profesional adecuadas a este presente?.

En el ámbito universitario esta década, especialmente a partir de la Declaración de Bolonia (1999) está siendo muy fructífera. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, las sucesivas declaraciones, acuerdos y convenios han introducido un nuevo impulso reformador. Con la Ley de Organización Universitaria para adecuarse a este EEES se modifican estatutos de las universidades, se formulan nuevos planes estratégicos y diseñan políticas de mejora en la universidad española. Una de esas líneas, es sin duda, el apoyo a la formación del profesorado Universitario que se ha concretado en las Universidades Españolas en diferentes acciones y programas. De ello, me ocuparé más adelante.

A riesgo de caer en reduccionismos, puedo sintetizar algunas situaciones de partida que condicionan algunos avances y exigen aún más propuestas alternativas que sin duda serán difíciles de asumir:

- La formación inicial del profesorado ha estado marcada por un modelo que ha separado la formación según los cuerpos docentes y no ha contribuido a establecer una cultura de colaboración y diálogo entre el profesorado. Ello ha provocado además más distanciamiento y separación en acciones e intervenciones que podrían resolverse de manera conjunta.
- La permanencia de una visión reduccionista de la formación y por tanto, del profesorado, como transmisor, instructor y ejecutor.
- El predominio de un modelo academicista, dividido en asignaturas fragmentadas y sobrecargadas que se acentúa en el nivel secundario y el universitario.
- Una visión estrecha del sujeto que se educa, que no va más allá de su categoría “alumno” y de la concepción de educación en general, que sigue muy ligada a lo escolar, al ámbito “cerrado del aula tradicional”.
- Un conocimiento descontextualizado de la experiencia personal de los implicados (ignora ideas y valores de partida), de los contextos sociales, culturales, institucionales y políticos.
- La presentación del contenido como objetivo, estable y no como problemático y provisional.
- Una duración insuficiente para afrontar la complejidad de la prácticas, de diferente estatus académico, con un período de practicum insuficiente (por debajo media europea).
- Los formadores de formadores asentados en una cultura homogénea y tradicional.
- Existe también una fuerte ruptura y contradicción entre principios y métodos enseñados como deseables y recomendados y los que se llevan a la práctica en la propia formación.
- Unos planes de estudio con ausencia de problemáticas importantes significativas para afrontar con solvencia la realidad educativa y social. En este sentido se aprecia un vacío que lleva a pensar en un “currículum nulo”.

- El predominio en el desarrollo de competencias más generales y cognitivas que sociales, comunicativas, actitudinales y transversales

En definitiva, de momento no se han desarrollado propuestas alternativas que contribuyan a una cultura colaborativa, no personalista, que exige respuestas imaginativas, complejas y que serían el camino para ese concepto desafiante, que ya se está quedando vacío de significado, de aprendizaje a lo largo de la vida.

Esto me hace pensar que tal vez seguimos en el modelo “cortadora de céspedes” al que se refieren Ling y Mackenzie (2001), es decir, pasar sobre todos, cortándolos por igual, sin atender diversidad ni individualidades. Con una cortadora conducida por agentes externos y con un predominio de cursos, talleres..... Parece que traspasar hacia un modelo “turbina”, propuesto como alternativa por estos autores, de carácter interactivo, que exige una relación dialéctica y genera una energía desde dentro hacia fuera, ayuda a un “empoderamiento del profesorado” sigue estancado y alejado de una concreción real. En los espacios que tenemos más autonomía, existen menos tradiciones en la formación, podemos intentar avanzar hacia fórmulas menos academicistas y rígidas. Tal vez, la formación del profesorado universitario puede ofrecernos un espacio para crear estas situaciones formativas más integradas y con estrategias formativas abiertas que favorezcan el desarrollo profesional.

2. La formación del profesorado Universitario

Es cierto que ya no se considera suficiente una sólida formación en el área de conocimiento disciplinar sino también en el modo de abordar la enseñanza. Es decir, en el cómo nos acercamos a la transposición didáctica, cómo logramos conectar la enseñanza y el aprendizaje. Este último aspecto ha estado muy descuidado en nuestras instituciones universitarias y, en muchos casos, a pesar de algunas propuestas puntuales, lo sigue estando.

Pero hemos avanzado mucho en poco tiempo, lo importante es prestar atención en la dirección en la que vamos para evitar fracasos y retrocesos. En el panorama actual ante la carencia de respuestas e intervenciones meditadas, surgen diferentes ofertas y acciones que corren el riesgo de “cubrir la demanda” pero sin tener en cuenta las consecuencias que luego generan en las prácticas docentes. Un riesgo evidente es creer que estamos innovando cuando en el fondo estamos fortaleciendo prácticas que creíamos ya superadas en el ámbito educativo.

Por ello la importancia de no caer tampoco en los extremos ni en equívocos como los que aparecen en el discurso informal y que van conformando un nuevo imaginario colectivo, por ejemplo, cuando se asocia la enseñanza del docente como algo equivalente a “tradicional”, superado y a la necesidad imperiosa de suprimir esta enseñanza, o cuando se asocia “modelo centrado en el aprendizaje” como actividad independiente del alumno y a veces hasta con “activismo”. En este sentido, se considera la clase magistral como una cuestión a extinguir. Es cierto, que en nuestro contexto se

ha asociado la enseñanza con el profesor, y el aprender con asistir a clase en una actitud pasiva, pero eso no quiere decir que no existían otras “buenas prácticas” ni que todas las clases expositivas sean “magistrales” ni mucho menos.

Lo que tenemos es que desterrar malos hábitos, malas prácticas, superar creencias y actitudes equivocadas, como la que el profesor es la única y privilegiada fuente del saber, y los alumnos son vagos, están desinteresados, no tienen nivel adecuado, no se esfuerzan y por tanto son los únicos responsables de malos resultados y resistencia a los cambios. En este sentido, pueden ser ilustrativas las ideas de Ken Bain (2006) cuando realiza un estudio de que es lo que hace que los profesores sean buenos profesores. Lo primero que señala es que el profesor tenga un amplio dominio del contenido a enseñar, pero también que tenga un conocimiento profundo de la vida y de otros “conocimientos” y sea capaz de entusiasmar y provocar interés y gusto por aprender en sus estudiantes. Los buenos profesores, en cualquier nivel, son los que parten del principio de que los alumnos son capaces y pueden aprender, lo importante es encontrar caminos para facilitar ese aprendizaje teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en un proceso didáctico.

Para ello, tenemos que contribuir a una formación -aunque parezca un término inadecuado para el profesor universitario, que considera que ya está formado- que desarrolle un pensamiento en el profesorado que le permita lo que Kincheloe (2001:258) considera “pensamiento postformal”:

1. Orientado a la indagación: la investigación por medio de la acción como actividad cognitiva se convierte en un objetivo central. Un profesorado que investiga está en condiciones de poder ayudar a sus alumnas a practicar la investigación a convertirse en indagadores.
2. Socialmente contextualizado y consciente del poder, el pensamiento no puede ser separado ni del contexto sociohistórico ni de las dimensiones del poder.
3. Basado en el compromiso con la creación del mundo, el conocimiento no puede venir impuesto por expertos ajenos sino que tiene que ser producido por medio de la interacción entre profesorado y alumnado.
4. Dedicado al arte de la improvisación: reconoce que opera en condiciones de incertidumbre que requieren del arte de la improvisación. Evita procedimientos y reglas uniformes
5. Dedicado al cultivo de la participación situada.
6. Expandido por la inquietud hacia la reflexión crítica, tanto propia como social.
7. Modelado por el compromiso con una educación democrática autodirigida. El alumnado comprende que tiene derecho a hablar, a no estar de acuerdo, a indicar los errores de su profesorado y a exigir la renegociación del currículo.
8. Basado en la sensibilidad por el pluralismo.
9. Comprometido con la acción.
10. Concernido por la dimensión afectiva del ser humano.

Llevar a la práctica estrategias formativas de esta índole exigen cambios profundos en el desarrollo de propuestas formativas que respondan a las nuevas funciones y finalidades de la universidad actual, tengan en cuenta la necesidad de una real

convergencia en el EEES más allá de la formalidad y la burocracia, y se conviertan en un motor de cambio y en una garantía para la calidad de la docencia universitaria.

3. El programa de Formación del Profesorado Universitario de la UAH

El Vicerrectorado de Planificación Académica y Profesorado de la Universidad de Alcalá, a través de su Dirección de Formación del Profesorado Universitario, ha diseñado un programa que contiene un conjunto de acciones formativas. Estas acciones no son las únicas ni están reñidas con la permanente actualización del profesorado en un mundo en el que el conocimiento se genera a un ritmo muy acelerado, a la vez que produce incertidumbres y requiere de una visión más compleja e interdisciplinaria. Este Programa tiene la finalidad de acompañar al profesorado en esta etapa de cambios y demandas que exige nuevas respuestas y plantea múltiples desafíos. Transitar hacia un nuevo modelo educativo es una necesidad ineludible por diversas razones ampliamente difundidas, analizadas y, en la mayoría de los casos, compartidas por muchos miembros de la comunidad universitaria. Lo que este Programa pretende es apoyar al profesorado en su conjunto con esta oferta de estrategias formativas diversas e interconectadas. En definitiva, se busca contribuir a analizar, evaluar y transformar críticamente la práctica profesional porque constituye la base de una mejora en la enseñanza universitaria.

Los principios que guiaron el diseño de las estrategias formativas y como ya los he expresado en otra oportunidad (Margalef, 2005) han partido de:

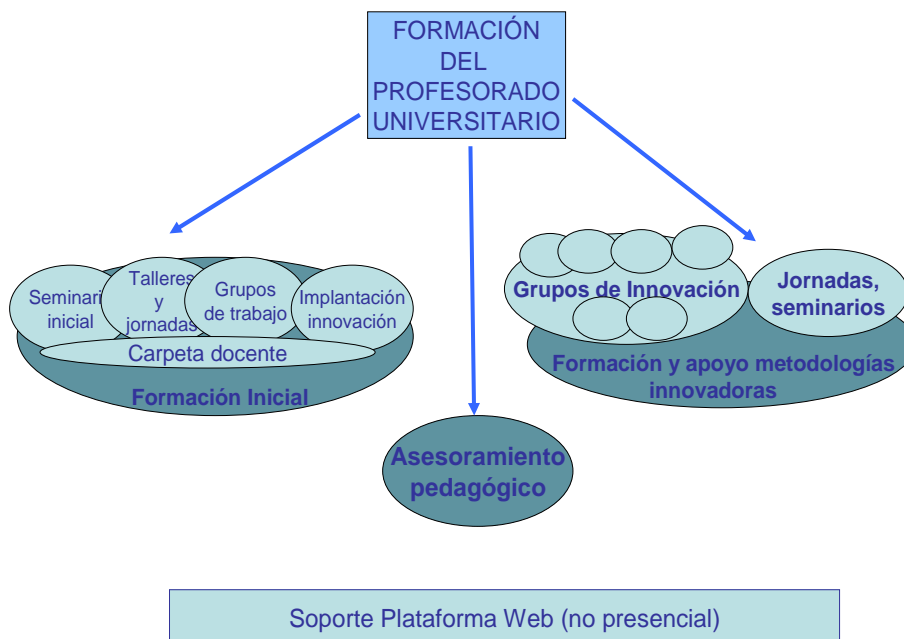
- Implicación y participación: estos dos principios son pilares fundamentales para llevar a la práctica una concepción dinámica y compleja del conocimiento. La participación es fundamental para generar un proceso abierto de comunicación en el que todos aportan sus conocimientos, sus concepciones, intereses, propósitos, preocupaciones y deseos.
- Generar interés, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse y no responder sólo por imperativo legal o condicionamientos externos (evaluación, acreditación).
- Otra cuestión relacionada con el interés y el compromiso en su formación es partir de la resolución de los problemas que les preocupan. Primero, es necesario identificarlos, interrogarse sobre los mismos, pero también generar inquietudes hacia otro tipo de cuestiones que tal vez no se las han planteado.
- Aprendizaje relevante: se trata de indagar y comprender las ideas y creencias de los profesores, sus motivaciones e intereses. En nuestro caso particular, nos ayuda a revisar críticamente las prácticas docentes habituales, las manifiestas y las ocultas, los modelos de socialización en los que han sido formados los profesores y en los que forman a los futuros profesionales. Se trata no sólo partir desde la significatividad de las situaciones sino lograr una reconstrucción

con el aporte de la fundamentación teórica, la argumentación, el debate y el contraste. Se trata de lograr la reconstrucción del conocimiento empírico mediante el conflicto cognitivo entre los esquemas experiencias y el conocimiento público. No avanzar hacia esa reconstrucción puede llevar a la mera yuxtaposición de ideas y creencias, o a la asimilación en la superficie pero no llegan a las estructuras más profundas, requisito esencial en toda innovación educativa.

- Aprendizaje autónomo y cooperativo: es necesaria una fase de aprendizaje individual, de construcción de conocimiento, de lectura, análisis, reflexión. Esta fase de construcción personal permite ir adecuando el aprendizaje al ritmo de cada participante. Pero el programa busca completar la necesaria autonomía con el aprendizaje grupal y cooperativo. Para facilitar el aprendizaje autónomo se procura que los profesores analicen los procedimientos que están utilizando. Es decir, como indican Brockbank y McGill (2002:78) se trata de que los profesores analicen el modo en que realizan la tarea, en cómo lo hacen, en cuál es el procedimiento que están modelando y la forma de relación que establecen con esa acción. Los grupos de trabajo ponen el énfasis en el aprendizaje compartido de unos con otros.
- Aprendizaje comprensivo y crítico: brindar constructos que permitan a los profesores enfrentarse a lo imprevisible, al riesgo, a la complejidad, a la espontaneidad y creatividad. Estos constructos ayudan a los profesores a vencer las resistencias y el miedo a perder el control de la clase. No se trata de dar recetas sino de favorecer el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas a las particulares situaciones de cada contexto educativo. Es importante que el docente cuente con un variado repertorio de estrategias metodológicas, de recursos y aportes de nuevas tecnologías de información y comunicación y sepa cuándo ponerlas en práctica.
- Interdisciplinariedad tanto desde la adopción de un planteamiento global e interdisciplinario como de facilitar la interdisciplinariedad favoreciendo el diálogo reflexivo y la comunicación del profesorado de distintas áreas de conocimiento.
- Reflexión de la propia práctica: a través de las diferentes estrategias formativas se busca que los profesores comiencen a reflexionar sobre su práctica, que interpreten y otorguen sentido a su experiencia docente y sistematicen y reconstruyan su conocimiento práctico. Esta no es una tarea sencilla y exige mucha formación y apoyo para llegar a desarrollar una reflexión sobre la práctica que exige una posición más contemplativa y un ejercicio de autorreflexión (Gruskha, McLeold y Reynolds, 2005)
Sin duda, no se pretende llegar a través de este programa a una reestructuración radical pero sí contribuir a desarrollar capacidades para la reflexión sobre su quehacer profesional. Ayudar a que sean conscientes de su situación de partida, lo que hacen y lo que pueden hacer y mejorar. Como indican Harrison, Lawson and Wortley (2005) se trata de que los profesores comprendan que no pueden cambiar a los otros pero si que pueden cambiar a ellos mismos.

- Integración teoría-práctica: insistimos no sólo sobre el saber qué (saber a cerca de) y el saber hacer (práctico) sino el saber sobre el hacer, la reflexión sobre la acción. El contenido del programa es más que conceptos, principios y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, incluye actitudes, valores, normas, habilidades y destrezas. La integración teoría-práctica se conecta con el principio anterior dado que “la reflexión está orientada a la acción y su “producto” es la praxis, acción informada y comprometida”. (Kemmis, 1999:97).
- Seguimiento, apoyo y continuidad: los cambios significativos y los cambios culturales como los que aquí se llevan a cabo exigen tiempo, necesitan seguimiento, apoyo, lecturas, grupos de discusión. Es fundamental una continuidad en proyectos o grupos de innovación que permitan un mayor impacto en la propia práctica y aseguren un cambio en el *habitus* del profesorado universitario.

Siguiendo estos principios las estrategias formativas que componen este programa formativo se estructuran en torno a las siguientes acciones como observa en el siguiente gráfico:



Asumir estos principios y estrategias formativas no es tarea sencilla porque supone no sólo ser coherentes con un modo de entender la enseñanza universitaria y las funciones del profesorado sino también asumir un compromiso de política institucional. Compromiso que va ligado con los apoyos y condiciones necesarios para su desarrollo. Una de esas condiciones tiene que ver con el reconocimiento y la acreditación. Por ello, entre otras cuestiones se ha previsto:

RECONOCIMIENTO



Mérito para la contratación

Programa de Movilidad del Profesorado: estancia en una universidad europea

Programa de Promoción y Mejora del PDI

Programa de Incentivos

Fortalecer estas acciones formativas es un modo de contribuir a mejorar la calidad de la docencia universitaria, no sólo para nuestros estudiantes sino también hay que aplicarlo a nuestro profesorado, como indica Gimeno Sacristán (2005a:171) “ el aprendizaje, como proceso de subjetivación que es y que se produce en los individuos, es un proceso idiosincrásico. Algo que, además de ser considerado en la percepción de la persona como individuo singular, en su dinámica de trabajo y a la hora de ser evaluado, debe ser también fomentado”. Por ello, si queremos que nuestros profesores aprendan de modo continuo, tendremos que apoyar su desarrollo profesional fomentando este proceso de subjetivación. Tal vez tengamos que recordar ya una clásica pero aún vigente idea de Stenhouse “solo el profesor puede cambiar al profesor” pero tendremos que ayudarle a que quiera cambiar.

4. Referencias Bibliográficas

- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Madrid, Pomares.
- Bain, K. (2006). Valencia: Univesidad de Valencia
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria .Consejo Escolar del Estado, Madrid, 26 de octubre de 2005.
- Gimeno Sacristán, J. (2005^a). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Grushka, K.; McLeold, J. y Reynolds, R. 2005). Reflecting upon reflection. *Reflective Practice*,6,2,pp.239-246.

- Harrison, J. Lawson, T and Wortley, A.(2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal for Teacher Education*,28,3,pp.267-292.
- Kemmis, S (1999).“La investigación-acción y la política de la reflexión” en Pérez Gómez, A., Barquín, J. Y Angulo, F., *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal. pp. 95-118
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro
- Margalef, L. (2005). La formación del profesor universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista Educación*, 337, pp.389-402.
- Mc Court, F. (2005). *El profesor*. Maeva: Madrid