

Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros

Rosario MÉRIDA SERRANO

Correspondencia:

Rosario Mérida Serrano

Departamento de Educación
Universidad de Córdoba

C/ San Alberto Magno s/n.
C.P. 14071 (Córdoba)

Teléfonos:
957 218 954
696 772 017

Correo electrónico:
ed1meser@uco.es

Recibido: 25/1/2008
Aceptado: 15/4/2009

RESUMEN

En este artículo se pretende esbozar una reflexión sobre algunas de las limitaciones que afectan actualmente a la formación inicial de los maestros y maestras. Para ello nos apoyamos en estudios e investigaciones, así como en nuestra experiencia profesional, y enfocamos nuestra mirada hacia el análisis de las siguientes temáticas: la distancia que existe entre las demandas profesionales de los maestros y las maestras y la formación que reciben en la institución universitaria, la naturaleza del conocimiento que los docentes usan en sus intervenciones prácticas, el papel de los valores en la formación inicial y el perfil que ha de poseer el formador de maestras y maestros.

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial del profesorado, enseñanza universitaria.*

Present needs in teachers' initial training

ABSTRACT

This article aims at outlining a reflection on some of the limitations that currently affect teachers' initial training. To do so, we relied on studies and research, as well as in our professional experience and focused on the analysis of the following issues: the distance between teachers' professional demands and the training they receive at university, the nature of the knowledge that teachers use in their practical teaching, the role played by values in initial training and the profile that teachers' trainers should have.

KEY WORDS: *Initial Teacher training, university education.*

“La formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas) sino a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de la identidad personal. Por eso es importante dar sentido a la persona y ofrecer un estatuto de saber a la experiencia” (NOVOA, 1992).

La formación inicial de las maestras y maestros: limitaciones actuales

En los últimos años se han acumulado multitud de estudios e investigaciones críticas que nos informan, desde distintos ángulos, sobre la situación actual de la cuestión. Como señala Ferry (1990), a nivel genérico y global, la problemática de la formación de las y los enseñantes es la misma en cualquiera de los contextos nacionales en los que nos situemos. De esta forma, podemos citar las críticas que plantean algunos autores, entre las que destacamos como más significativas: que se trata de una formación que no capacita para enfrentar adecuadamente la práctica docente (VEENMAN, 1984); que tiende a la reproducción endogámica (FERRY, 1990; BIRGIN ET AL., 1992; DAVINI, 1995); que está desprovista de conocimientos pedagógicos y sobrecargada de saberes culturales, que se trata de una formación academicista... Los propios maestros y maestras comparten estas visiones críticas sobre las insuficiencias de su preparación profesional, tal y como nos muestran los estudios de Gibaja (1994); Imbernón (1994, 2007), Fernández Pérez (1995), Carr (1996), Torres (2006) y Brockbank & McGill (2002).

Ante este panorama podemos señalar una serie de problemas recurrentes que afectan a la formación de docentes, conceptuándolos como ejes transversales que orientarán nuestro discurso y guiarán algunas de nuestras reflexiones. Se trata de ideas directrices que intentan generar un debate teórico y alumbrar algunas luces sobre ciertos dilemas organizacionales.

En este sentido resultan muy clarificadoras las aportaciones de Diker & Terigi (1997: 93), al enumerar algunos de los problemas y debates de actualidad que afectan a la formación inicial de los docentes: (1) la identidad de la tarea docente; (2) la naturaleza de los saberes que demanda la profesión; (3) las diferentes concepciones de formación; (4) la compleja relación teoría y práctica; (5) la concepción de investigación educativa y sus repercusiones en la formación de los y las maestras; (6) las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral; (7) la tensión entre formación general/especializada y cultural/didáctica; (8) las exigencias de profesionalización; (9) los sistemas de perfeccionamiento docente; (10) el debate entre neutralidad y compromiso valorativo y (11) la delimitación del ámbito institucional más adecuado para desarrollar el trabajo de formación.

Acotando nuestra mirada centraremos nuestro análisis en: la distancia que existe entre las demandas profesionales de los maestros y las maestras y la formación que reciben en la institución universitaria (DAY, 2005; 2006), la naturaleza del conocimiento que los y las docentes usan en sus intervenciones prácticas, el papel de los valores en la formación inicial y el perfil que ha de poseer el formador de maestras y maestros.

Entre lo que la facultad enseña y la Escuela demanda...

“Cualquier propuesta de formación se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que los/as maestros/as realizan. Diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar su desarrollo” (DIKER & TERIGI, 1997: 94).

Cualquier reflexión que aborde la formación inicial de los futuros docentes se relaciona directamente con la clarificación de la identidad de la actividad de enseñanza que han de desarrollar en su futura práctica profesional o, dicho de otra manera, su formación ha de responder a las demandas que la tarea educativa genera. De esta forma se plantea la compleja e incierta labor de formar a

profesionales para acometer múltiples, simultáneas y complejas funciones en contextos prácticos diversos, que se caracterizan por:

1) Los maestros han de desarrollar sus tareas en un contexto socio-cultural determinado, generalmente desconocido y alejado de su propio contexto vital, e imprevisible en el momento de su formación.

2) Su labor se sitúa en contextos prácticos caracterizados por la convergencia y simultaneidad de múltiples elementos (físicos, psicosociales, epistemológicos, didácticos, axiológicos...) que contribuyen a crear una situación compleja que reclama la actuación y toma de decisiones inmediatas, cargadas de premura. Dicha situación contrasta con la pretendida reflexión, capacidad de análisis, pensamiento racional... que se proclama desde las instancias formativas universitarias. Como señala Jackson:

“La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula” (JACKSON, 1991:184).

3) La tarea docente se desarrolla en un marco institucional determinado que, como organización, posibilita o dificulta, favorece o perjudica, potencia o inhibe unas determinadas prácticas, valores y actuaciones (PERRENOUD, 2004). La formación inicial, al impartirse de forma descontextualizada, ignora estas dimensiones culturales de los contextos prácticos, pretendiendo ofrecer una capacitación general, homogénea y válida para cualquier situación educativa.

4) La labor del maestro se debe desarrollar en un clima de colaboración, practicando una dinámica de coordinación entre colegas que favorezca el intercambio de experiencias, innovaciones y dificultades, al tiempo que permite asegurar a su alumnado una coherencia o, al menos, cierta continuidad en su proceso formativo (RAMOS, 2007). Sin embargo, se pretenden potenciar estas habilidades profesionales de carácter cooperativo a través de una cultura universitaria academicista e individualista (ZABALA, 2007).

5) A los y las educadoras se les demanda desarrollar una óptima mediación entre el conocimiento científico de las distintas disciplinas y las capacidades de aprendizaje del alumnado. Para ello, han de transformarlo, mediante una situación didáctica adecuada, en aprendizaje construido y asimilable de forma significativa por parte de los aprendices (JENSEN, 2004). De estas demandas profesionales se deriva la necesidad de disponer de unos conocimientos amplios sobre metodologías, estrategias de actuación, técnicas, procedimientos, actividades, recursos... y en definitiva adquirir un conjunto de herramientas (que no recetas) que les permitan construir repertorios flexibles de actuación para adaptarse a contextos diversos y plurales (ZABALZA, 2003). Sin embargo, esta proclamada educación para la diversidad se desarrolla a través de programas uniformes, metodologías homogéneas y organizaciones de espacios y tiempos rígidos y compartimentados.

6) A los docentes, en la actualidad, se les ha elevado su status profesional, y ya no aparecen como tecnólogos educativos que se limitan a ejecutar las disposiciones que dictaminan las distintas administraciones educativas. Por el contrario, se apuesta por un profesional autónomo con capacidad para tomar decisiones sobre los aspectos más relevantes de su propia práctica. Se aboga por un profesional reflexivo y autocrítico, capaz de valorar colaborativamente sus actuaciones y mejorar aquellas dimensiones menos ajustadas respecto a las finalidades previstas. Para ello, necesitan adquirir la capacidad de investigar sobre sus propias acciones y, paradójicamente, ni en la mayoría de los actuales planes de estudios de las distintas especialidades, ni en los diseños de los futuros grados que el Espacio Europeo de Educación Superior introduce se contempla esta dimensión *esencial* de su cualificación profesional. Podría argumentarse que se trata de una estrategia o procedimiento *transversal* abordable desde todas las asignaturas; sin embargo, la opinión del alumnado nos pone de manifiesto que padecen un desconocimiento profundo respecto a estos necesarios saberes.

7) Otro de los requerimientos fundamentales de los y las educadoras actuales es su preparación en el ámbito de la orientación personal, familiar y profesional. Queda recogida en la normativa educativa actual la obligatoriedad que tiene cualquier docente (no sólo los tutores) para desarrollar estas actuaciones de forma simultánea al desarrollo de cualquier área curricular o situación de enseñanza-aprendizaje. Estas demandas sobre la futura puesta en práctica de acciones orientadoras contrastan con la inexistencia de esta materia en la mayoría de los planes de estudio de nuestro entorno universitario. Igualmente paradójica resulta la precaria orientación que recibe nuestro alumnado para

su posterior inserción laboral, lo cual debiera ser abordado adecuada y urgentemente desde el ámbito de la orientación profesional.

Las paradojas entre demandas profesionales y realidad formativa de los y las futuras docentes podrían ampliarse más. Sin embargo, no es mi intención ni presentar un discurso catastrofista que inmovilice cualquier propuesta de innovación, ni realizar una revisión exhaustiva del amplio campo de la formación inicial. Sí es mi deseo realizar una evaluación realista sobre la situación actual para, a partir de una reflexión compartida, tratar de clarificar algunas propuestas transformadoras que incrementen la calidad de la docencia.

Los conocimientos que los y las enseñantes usan en su práctica cotidiana

Considero necesario plantear el debate acerca de la naturaleza de los saberes que emplean los maestros y las maestras en sus intervenciones de aula porque entiendo, junto con otros muchos autores (BROMME, 1988; SHULMAN, 1989; GIBAJA, 1994; DAVINI, 1995; IMBERNÓN, 1994; GIMENO SACRISTÁN, 1991 Y PÉREZ GÓMEZ, 1998), que las teorías implícitas (RODRIGO, 1997) que subyacen a las tradiciones formativas predominantes parecen suponer cierta traducción directa de las piezas del conocimiento teórico impartido, a las decisiones de acción práctica. Esta *supuesta* transferencia de los principios teóricos a la resolución de complejas situaciones prácticas genera, al menos, dos consecuencias directas: trabajar modelos formativos homogeneizadores y olvidar el ineludible carácter contextualizador que caracteriza cualquier actividad docente. Además, paradójicamente y en contra del papel preferente que se le trata de atribuir, la teoría sufre una deslegitimación e infravaloración por parte de los maestros y maestras, al comprobar, por un lado, el distanciamiento o contradicción entre los presupuestos teóricos de su formación inicial y las vivencias experimentadas en su práctica profesional; por otro lado le adjudican un papel subsidiario o nulo en la resolución de cualquier conflicto o en la adopción de una decisión comprometida sobre su práctica, acudiendo a otras instancias consideradas más eficaces (colegas más expertos, directivos, cursos de formación...). Por tanto, comprobando el carácter obsoleto del modelo academicista y tecnocrático, hemos de analizar los patrones de actuación y los conocimientos específicos que los docentes utilizan al enfrentarse con sus prácticas cotidianas para tratar de perfilar el tipo de conocimiento que ponen en juego.

En este sentido, diversos estudios (FERNSTERMACHER, 1989; GIMENO SACRISTÁN, 1991) nos muestran el carácter tácito del conocimiento que emplea el profesorado en sus interacciones docentes. Lo cual no significa que no posean conocimientos de carácter proposicional que informen sus actuaciones; significa que estos conocimientos no provienen como fuente única de la teoría pedagógica. Gimeno Sacristán (1991) nos informa de lo que él denomina *esquema práctico*, entendido como el tipo de conocimiento que utiliza el profesorado para regular su acción, que se despliega en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza. Este autor considera:

“El comportamiento estable de los docentes no se puede explicar, precisamente por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de esquemas prácticos subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente” (GIMENO SACRISTÁN, 1991: 246).

Sin embargo, no debemos pensar que estos esquemas prácticos son puramente casuísticos o frutos del azar. En ningún momento se trata de cuestionar la necesidad de una formación específica para los futuros docentes, sino de profundizar en las peculiaridades del tipo de conocimiento que necesitan. Las investigaciones mencionadas nos ponen de manifiesto que existen unas rutinas, unos patrones de comportamiento semejantes entre diversos docentes que podemos caracterizar con los siguientes rasgos: (1) no son fácilmente verbalizables; (2) pueden estar en la base de la actuación sin que uno se haya percatado de poseerlos; (3) simplifican los elementos esenciales de una situación, obviando las dimensiones superfluas; (4) se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones; (5) son económicos y poco complejos (DIKER & TERIGI, 1997: 109).

El siguiente y complejo dilema que se deriva de las afirmaciones anteriores respecto al carácter tácito, implícito, contingente y situacional que poseen los saberes que despliega el y la docente al interactuar en el aula, nos conduce a clarificar el tipo de formación que estamos impartiendo, y a afrontar la paradójica situación de construir un tipo de conocimiento práctico desde un contexto teórico alejado de las peculiaridades, demandas, carencias y necesidades que cada situación educativa plantea.

Igualmente, otra dimensión a tener en cuenta, en el desempeño profesional de los y las docentes, es el sentido axiológico, afectivo y emocional de su tarea. El carácter ético, de compromiso e inclusión que su actividad reclama nos aboca a considerar estas dimensiones desde su formación inicial.

La incorporación de los valores en la formación de los maestros y maestras

En otro momento del trabajo hemos mencionado el carácter axiológico y ético que impregna cualquier actuación docente, por lo que la construcción de actitudes tolerantes, democráticas y plurales han de estar presentes en nuestras finalidades como formadores, de tal forma que nuestro alumnado disponga de un repertorio flexible de pautas de intervención, de un marco conceptual abierto a nuevas propuestas y alternativas, de una capacidad autocrítica sobre su propia práctica que haga posible la puesta en marcha de dinámicas transformadoras... Todo ello, frecuentemente repetido en el discurso pedagógico, contrasta con las *carencias* de nuestras prácticas como docentes, en las que a menudo no asumimos el compromiso personal que se deriva del conocimiento teórico que impartimos para dotarlo de credibilidad y legitimidad. Es decir, preconizamos a nivel verbal las virtualidades de un trabajo cooperativo mientras nos refugiamos en el estrecho espacio de nuestra asignatura, hablamos de la importancia de los aprendizajes integrales mientras seguimos evaluando a través de exámenes teóricos convencionales, ensalzamos los beneficios de una metodología activa e innovadora mientras mantenemos formas de aprendizaje desfasadas, defendemos los beneficios de las nuevas tecnologías como síntoma de aperturismo escolar mientras seguimos usando recursos educativos tradicionales... Esta falta de coherencia entre el discurso teórico y nuestra práctica docente se proyecta en el alumnado y deviene en una actitud de *rentabilidad* por su parte caracterizada por la intención de aprobar las asignaturas más que por el deseo de obtener una adecuada formación.

Además de la contradicción expuesta, en la formación inicial de las y los futuros docentes muy a menudo olvidamos que la identidad personal de cada individuo va a ejercer unas influencias muy notorias en su futuro desempeño profesional. Es decir, como formadora me planteo si el alumnado posee las actitudes personales adecuadas para enfrentarse a la formación de personas. Me cuestiono si mi labor ha de ir enfocada a la enseñanza de unos contenidos o si por el contrario debo de actuar sobre las actitudes de esos futuros maestros y maestras. Si se trata de formar a personas que sean tolerantes, reflexivas, críticas, plurales, democráticas... parece ser inexcusable nuestra intervención en esta necesaria y compleja faceta profesional. Pero ¿de qué tipo de herramientas, espacios, y recursos disponemos las formadoras para actuar en este complejo e incierto campo? ¿Es posible desde el marco espacio-temporal impuesto por el programa de una asignatura incidir en esta dimensión afectiva, emocional, actitudinal...? ¿Cómo se pueden resolver las actitudes y valores discrepantes que posee el propio profesorado? ¿Es posible modificar ciertas actitudes teniendo en cuenta la edad del alumnado?... Como podemos apreciar se trata de una situación compleja y comprometida pero, desde mi punto de vista, ineludible si pretendemos impartir una formación óptima. Mi planteamiento personal se caracteriza por aceptar el carácter dialógico y complejo de esta faceta, pero al mismo tiempo asumir el reto que implica tratar de integrarla en mi actuación docente, ya que comparto las afirmaciones del profesor Fernández Pérez cuando defiende un derecho fundamental del alumnado y que define del siguiente modo:

“Derecho a la vacunación contra la esquizofrenia, es decir, el derecho a la formación integral, al desarrollo equilibrado, pues grandes cerebros sin corazón suelen ser carne para la psiquiatría, de la misma manera que manos habilísimas sin alma (ética) suelen constituir un peligro social” (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1998: 106)

En este sentido resulta esperanzador el trabajo por competencias (MARCO, 2008) que propone el Espacio Europeo de Educación Superior y que, en el caso de los futuros grados de maestro incorpora las dimensiones cognitivas, de habilidades y actitudes como referentes básicos de cualificación profesional de esta titulación.

La formación integral, por tanto, la considero una necesidad formativa de primer orden y entiendo que hemos de fomentarla desde las instancias formativas iniciales mediante varias iniciativas:

– (1) Presentando una actitud de coherencia y compromiso personal y profesional, es decir, legitimando nuestros discursos con nuestras acciones profesionales ya que, como nos recuerda Fernández Pérez (1998), las palabras mueven, los ejemplos arrastran, o, lo que es lo mismo, *explicamos lo que sabemos y enseñamos lo que somos*.

– (2) Haciendo extensiva la evaluación a los aspectos actitudinales del futuro maestro o maestra. Si predicamos que la evaluación ha de ser criterial, continua, formativa y global ¿por qué evaluamos a nuestro alumnado de forma uniformante, sumativa y conceptual? Es decir, hemos de emplear técnicas e instrumentos que nos permitan indagar la calidad de algunas habilidades y actitudes del alumnado que tradicionalmente pasan inadvertidas y resultan fundamentales para su óptima capacitación profesional. De este modo, hemos de valorar su actitud de responsabilidad, cooperación, esfuerzo, implicación y tolerancia, de forma que además de garantizar un análisis más global, contribuimos a enseñarles a evaluar y valorar otras dimensiones fundamentales de la persona. En definitiva, se trata de erradicar en la formación inicial la paradoja axiológica de que los valores no valen (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1998).

– (3) Practicando una actitud de tolerancia y respeto hacia el alumnado, de tal manera que no prevalezca el saber dominante del profesorado como único elemento de formación en el aula. Partir de que el alumnado posee capacidades de pensamiento autónomo implica concebir el aula como un entorno de aprendizaje multidireccional, o una comunidad de aprendizaje (TORRES, 2004) en la que el profesorado es un agente más que tendrá que someter sus conocimientos a debate tratando de favorecer una *cultura crítica de aprendizaje* (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Goodman (2001) refuerza esta idea planteando que el conocimiento que pretende ser formativo y que se propone la transformación democrática de la realidad, sólo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático.

– (4) Atención a la singularidad de cada estudiante, lo cual implica aceptar y fomentar la diversidad del aula a nivel académico y a nivel actitudinal. En la primera dimensión considero que hemos de ofertar metodologías plurales, actividades opcionales, propuestas de trabajo alternativas y, en definitiva, plantear al alumnado una planificación abierta y flexible que les asegure una formación común sobre los núcleos básicos de la materia, al tiempo que les permite explorar conocimientos y experiencias complementarias en función de sus inquietudes, necesidades e intereses. A nivel actitudinal es imprescindible fortalecer a la persona, no como síntoma de individualismo, sino como respeto a sus señas de identidad singulares e irrepetibles. El rescatar las dimensiones subjetivas de las personas en formación presupone ser respetuosos con sus conocimientos, saber que el alumnado no llega *en blanco* a los programas de formación. Como señala Arnaus:

“Como antiguos y actuales estudiantes y como personas tienen intuiciones, ideas, valores acerca de los procesos educativos. Ignorar este capital pedagógico interiorizado y construido, no sólo intelectual y socialmente sino también de forma emotiva y moral a través de la propia experiencia, es negar a su vez la importancia del contexto experiencial–personal en relación al conocimiento en el proceso de aprendizaje” (ARNAUS, 1994:8)

– (5) Explicitar el currículum en la medida de lo posible. Las dimensiones que configuran la compleja red de interacciones que se producen en un aula no siempre son detalladas y, por tanto, permanecen ocultas y ocultadas, pero nunca inactivas. Es decir, el flujo de significados, valores, actitudes, relaciones, poder, comunicación, conflictos... modulan los procesos de enseñanza–aprendizaje, configurando unos aprendizajes colaterales que por ser *invisibles* pueden ser mucho menos debatidos, cuestionados y analizados. Se transmiten por vínculos afectivo/emocionales y se legitiman por la autoridad que se deriva del status del profesor. Por ello, el alumnado los percibe, pero al ser etéreos, difíciles de identificar y de evidenciar, generalmente no forman parte de ninguna negociación ni revisión previa. Por consiguiente, actúan sibilinamente sin que encuentren ningún tipo de control o crítica, afectando directamente desde su posición de anonimato. Este currículum oculto puede analizarse si explicitamos presupuestos de partida importantes y decisivos para el alumnado y el profesorado como: roles respectivos, tipo de comunicación, valores subyacentes... y sobre todo si practicamos una constante revisión compartida de lo que está sucediendo en nuestra aula, donde la herramienta preferente sea la argumentación y contraargumentación, es decir, el debate de opiniones contrastadas entre los agentes intervinientes, de modo que empleemos nuestra propia aula como espacio de toma de decisiones y objeto de investigación reflexiva. El profesor Pérez Gómez lo expresa del siguiente modo:

“(Hemos de) estimular nuestra sensibilidad ante la decisiva influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos, tácitos e imperceptibles que constituyen la vida cotidiana de la escuela. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos... son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas, cuyo influjo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 18).

Por tanto olvidar, mutilar o *descafeinar* estas necesidades profesionales de los maestros/as implica renunciar a parte de nuestra responsabilidad como formadores y nos sitúa frente a un nuevo elemento de análisis: si poseemos una tipología de los saberes, conocimientos y actitudes que necesitan los y las maestras, hemos de preguntarnos cual ha de ser la preparación más adecuada de las personas que las formamos inicialmente.

La formación de los y las formadoras de Magisterio

Si aceptamos los presupuestos que han ido apareciendo en este trabajo respecto a la naturaleza práctica de los conocimientos que despliegan los y las docentes en sus intervenciones, la complejidad, contingencia e incertidumbre que caracterizan las situaciones educativas, así como la dimensión actitudinal y de compromiso ético que toda enseñanza conlleva, podríamos plantearnos si la institución donde esta formación se lleva a cabo, así como los y las profesionales que trabajamos en ella podemos satisfacer las demandas formativas descritas.

En primer lugar, consideramos que el profesorado universitario ha de poseer un currículum adecuado que acredite una preparación profesional específica, lo cual puede ser un elemento importante de referencia para acceder a la función docente universitaria, pero teniendo en cuenta algunas matizaciones:

La ausencia de criterios en la selección de formadores

En la formación de cualquier docente universitario han de convivir dos dimensiones complementarias: la dimensión docente y la actividad investigadora. Sin embargo, en la contratación de nuevo profesorado no siempre existen candidatos que reúnan ambos requisitos y, además, estén dispuestos a renunciar a un puesto de trabajo que les ofrece más remuneración y estabilidad laboral. La tergiversación y mala aplicación de la normativa legal que regula la contratación de profesorado universitario transforma la figura del profesorado asociado, el cual se entendía como un profesional que trataría de enriquecer con su experiencia profesional la descuidada tradicionalmente dimensión práctica universitaria, por un profesional cuya contratación resulta barata y *poco comprometida*. Su función prioritaria es asumir las necesidades docentes que justifican su inserción en el campo laboral universitario. El vacío legal que existe respecto al perfil del profesorado asociado, es decir la falta de criterios no ya *objetivos* sino públicos, que hagan posible disponer de una herramienta aplicable a todos los aspirantes, pone en serio peligro el proclamado y, a veces, poco practicado principio de igualdad de oportunidades.

¿Docencia o investigación?: ésa no es la cuestión

Otro de los *agujeros negros* respecto al perfil de los formadores se centra en el carácter dialéctico que, a veces, presentan las dos dimensiones de su profesión: docencia e investigación. Tradicionalmente, y más en el mundo universitario, se valora la existencia de un currículum amplio en el que la experiencia investigadora aparece como uno de los méritos más valorados. La condición de doctor implica un incremento considerable del status profesional universitario, lo cual considero que indudablemente reporta una madurez profesional importante, al tiempo que nos provee de unas herramientas de construcción de nuevos conocimientos fundamentales, pero sin embargo, me planteo si este reconocimiento se produce de forma semejante en el ámbito de la docencia. Es decir, la investigación reporta ventajas evidentes: reconocimiento de complementos económicos, posibilidad de promoción profesional, financiación pública, reconocimiento personal... Sin embargo, una persona que desempeñe satisfactoriamente su docencia ¿qué tipo de incentivos recibe? Desde mi punto de vista volvemos a percibir los efectos de la concepción positivista del conocimiento y se reproduce, en nuestro propio contexto, la jerarquización del conocimiento valorando el *saber experto* propio del investigador o investigadora como más erudito y legítimo que el *saber docente*, identificándolo en muchos casos más como una vocación o habilidad. De esta forma, además de perpetuar la desigualdad, favorecemos el

descuido de la función docente, vertiendo nuestros esfuerzos en la investigación como fuente de promoción personal y profesional.

De este modo, el profesorado novel va socializándose en este tipo de cultura de infravaloración docente e hipervaloración investigadora, entendiéndose, desde el comienzo, que un buen futuro en la universidad requiere una sólida experiencia en investigación, quedando la calidad de los procesos educativos relegados al ostracismo. Pero aún hay más: si la investigación oficial que se acredita como mérito universitario tuviera una proyección sobre las intervenciones prácticas (tanto del propio contexto universitario como de otros escenarios prácticos), estaríamos contribuyendo de alguna manera a construir un campo de conocimiento científico adecuado para el fin que a todas luces, desde el punto de vista ético ha de servir. Sin embargo, como apunta el profesor Fernández Pérez:

“La irracionalidad de los méritos, a base de aspectos exclusivamente cuantitativos, está llegando, en diversos países, a límites de absurdos y corrupción cuyos mensajes axiológicos son demoleedores, aparte de ser de dominio público, lo que multiplica su efecto de demolición ética de todo el sistema. Vayan algunos ejemplos, ninguno de ellos sólo imaginario: adjudicación de méritos sólo por la cantidad de publicaciones, sin tener en cuenta para nada la calidad de lo que se publica en ellas; adjudicación de méritos por años de servicio, ignorando si durante esos años se han construido personas o destruido y destrozado vidas humanas; adjudicación de méritos por cursos, seminarios, etc a los que se ha asistido, ignorando si esas actividades de formación sirvieron para almacenar un papel más debajo del brazo con vistas a esa evaluación que todo el mundo sabe que sólo se fija en semejante trivialidad cuantitativa (en términos técnicos, no perfeccionamiento profesional, sino “meritocritis”).” (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1998: 111).

Ante la situación expuesta, y con el ánimo de concluir, me gustaría plantear algunas cuestiones que pueden favorecer el debate sobre la selección de los y las formadoras de maestros:

(1) Valorar los currícula desde un punto de vista cualitativo, analizando la especificidad y calidad de las publicaciones, investigaciones, informes de evaluación sobre su labor práctica... No interesa tanto el recuento de horas de formación y/o trabajos publicados, cuanto la calidad que poseen y la relación que mantienen con las demandas del puesto de trabajo que se ha de cubrir.

(2) Valorar la formación en una línea de investigación o campo de conocimiento afín al del puesto de trabajo que solicita.

(3) Valorar la experiencia profesional en contextos educativos tanto formales como no formales, como un bagaje vivencial muy valioso para la formación de futuros maestros y maestras. No hemos de olvidar que la experiencia investigadora, en caso de no poseerse puede ser adquirida más fácilmente en un contexto universitario (por razones evidentes de cercanía de recursos personales y materiales) que obtener la dimensión de práctica escolar en la Universidad.

(4) Valorar las investigaciones que se comprometen con la mejora de prácticas educativas, implicándose e interviniendo en contextos reales y mejorando la conexión Universidad–instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- ARNAUS, R. (1994). *Texto policopiado sin publicar*. Inédito.
- BIRGIN, A., BRASLAVSKY, C. & DUSCHATZKY, S. (1992). “La formación de los profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación”. En Braslavsky, C. & Birgin, A. (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BROMME, R. (1988). “Conocimientos profesionales de los profesores”. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (19), 19–29.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DIKER, G. & TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998). “Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados”. En *V Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas*, Madrid 10–13 de Noviembre: 99–128.
- FERNSTERMACHER, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En WITTRUCK, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- GIBAJA, R. (1994). “La imagen del rol docente”. En GIBAJA, R. & EICHELBAUM DE BABINI, A. M. (comps.), *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOODMAN, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Morón de la Frontera (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JENSEN, E. (2004). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- MARCO, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- NOVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopèdia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- RAMOS, J. (2007). *Hablar, investigar y comprender el mundo*. Morón de la Frontera (Sevilla): Publicaciones del M.C.E.P.
- RODRIGO, M. J. & ARNAU, J. (comp.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En WITTRUCK, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- TORRES, R. M. (2004). Comunidades de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Forum 2004.
- VEENMAN, S. (1984). “Perceived problems of beginning teachers”. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178.
- ZABALA, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

