

FORMACIÓN PARA LAS DOCENCIAS EMERGENTES

Enric Roca Casas

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen. Partimos de las denominadas *pedagogías emergentes* presentadas en la Ponencia 1 para proponer, como respuesta desde la formación del profesorado, la necesidad de plantear *docencias emergentes* capaces de situar a los profesionales de la educación a la altura de los retos presentes y futuros del sistema educativo. Así se desarrollan cuatro dimensiones clave de la formación para las *docencias emergentes*: un enfoque de alto valor competencial, una preparación específica para ejercer una docencia de corte interdisciplinar y holístico, una formación para la docencia en equipo y, finalmente, competencias para un acompañamiento integral del alumnado.

Palabras clave: formación del profesorado, docencia emergente, docencia en equipo, currículum interdisciplinar, acompañamiento educativo

1. Pedagogías emergentes, docencias emergentes

En la ponencia 1 las *pedagogías emergentes* se describen, no como nuevas pedagogías en sí mismas, sino que muchas de ellas se fundamentan en estrategias de enseñanza defendidas hace un siglo y que están comenzando a emerger y a afianzarse en las escuelas actuales (Prats y otros, 2016). Si existen, pues, pedagogías emergentes, lógicamente estas irán acompañadas por docencias también *emergentes* para poder ser implementadas.

El reto principal de la formación del profesorado no solo consiste en evitar un modelo puramente instructivo sin una visión amplia del mundo educativo, sino que se impone una reflexión de corte prospectivo que, analizando las pedagogías emergentes actuales, sea capaz de imaginar y, por tanto, capacitar al tipo de docente¹ que deberá protagonizar los cambios que se perciben en el horizonte educativo.

Los sistemas educativos actuales están siendo socavados por movimientos reformistas, alternativos, disruptivos, etc. Todos ellos son la expresión de una reacción frente al inmovilismo de la escuela tradicional (fenómeno nada nuevo por otra parte)

1. Nosotros apostamos por una formación docente diversa donde coexistan diferentes tipologías competenciales de profesores capaces de trabajar en equipos que se complementan, precisamente, por ser diversos (Roca, 2014).

que no es capaz de anticiparse a los cambios sociales, tecnológicos, científicos, económicos y éticos de nuestro tiempo. En el centro de esta incipiente revolución se sitúa la figura del docente, como aquel profesional que si continua haciendo aquello para lo que le han preparado se convierte en agente inmovilista y obstaculizador de los cambios emergentes o, si por el contrario, se inclina por ser el protagonista y motor de las innovaciones, percibe que la formación recibida no le ofrece competencias para ello. Y en esta paradoja se sitúa la necesaria reflexión sobre la formación del profesorado actual y sobre las bases teóricas de la educación que han de fundamentarla.

2. Formación docente con alto valor competencial educativo

De la disyuntiva tradicional en la formación de los docentes que presenta un modelo basado en el diseño instructivo versus otro de educativo (Prats y otros, 2016, 17), nosotros apostamos claramente por el de corte educativo, que es aquel que, creemos, puede permitir una formación competencial amplia, integral, holística y, a la vez, adaptativa con relación a los retos que los docentes van a tener que acometer en los nuevos escenarios educativos. Apostar por un diseño formativo de tipo educativo no comporta infravalorar la importancia del conocimiento de los distintos saberes tradicionalmente presentes en los currículums escolares, sino que entendemos que “la creación de conocimiento como la forma de adquirirlo, validarlo y utilizarlo, son comunes a todas las personas como parte de una empresa social colectiva” (Centre UNESCO, 2015, 13) y que, por tanto, el conocimiento y la educación han de ser considerados bienes comunes mundiales. Por ello, la formación docente debería otorgar a los futuros profesionales altas competencias en aquellos saberes y conocimientos que la sociedad entienda que deben formar parte del currículum común y básico de toda la población², al tiempo que amplía la formación con aquellas otras competencias que tienen que ver con las finalidades de la educación y los modelos de persona y sociedad en el ámbito de la democracia.

Nos referimos a competencias docentes de corte emocional, afectivo, relacional, de acompañamiento y orientación, de toma de decisiones y liderazgo, de autonomía de acción, de compromiso social, de ejemplaridad ética, etc. Si el docente ha de educar ciudadanos democráticos y libres, su formación no puede reducirse a conocimientos científicos, técnicos o disciplinares, sino que ha de abarcar otras muchas dimensiones del ser humano y de la sociedad. Para ello, el docente habrá de formarse, también, en los conocimientos actuales derivados de las neurociencias y las teorías del aprendizaje, al tiempo que profundiza en las posibilidades que la tecnología ofrece para facilitar el aprendizaje adaptándolo a la diversidad del alumnado. Junto a ello, su capacitación en el conocimiento de la cultura en sentido amplio (humanístico, filosófico, artístico, científico, social, etc.) deberá complementarse con conocimientos metodológicos y or-

2. Nosotros seríamos partidarios que el currículum básico y común prescriptivo no superase el 30% dejando el resto a la libre decisión del los proyectos educativos de centro y, en una parte, también a los programas específicos de los equipos docentes. Además, “con currículums muy cerrados la comprensividad es irrealizable” (Aymerich, Lloró y Roca, 2011, 93).

organizativos que puedan superar los esquemas clásicos de la escolarización (enseñanza por materias desconectadas, grupos de alumnos por edades cronológicas, espacios de aulas por cursos, organización docente por especialidades, docencia individual, etc.).

3. Formación docente para el aprendizaje holístico e interdisciplinar

Muchas de las denominadas innovaciones educativas actuales, o pedagogías emergentes, tienen como principal característica proponer enfoques metodológicos y organizativos que cuestionan el orden clásico de impartición del conocimiento por materias disciplinares, horarios predeterminados, docentes especialistas y currículos parcelados y aislados. Algunas de estas pedagogías emergentes se caracterizan por proponer el aprendizaje por proyectos³, cooperativo y entre iguales (Duran, 2012), juntamente a plantear espacios curriculares interdisciplinares que permitan relacionar contenidos de diferentes fuentes al servicio de un proyecto de aprendizaje integrado y holístico⁴.

Para responder a estos retos, las universidades y sus facultades de educación y de formación del profesorado deberán plantearse (con cierta urgencia) los cambios necesarios en la formación de los futuros maestros y profesores (y también la formación permanente), para capacitarlos en la implementación adecuada de estas nuevas modalidades organizativas del currículum y de la metodología didáctica, así como para conseguir un cambio de mentalidad. Cambio que tampoco sería ninguna novedad puesto que Edgar Morin, ya avanzaba hace años, que “el espíritu hiperdisciplinario se convierte en un espíritu de propietario que prohíbe cualquier incursión ajena en su parcela del saber [...] la disciplina se convierte en un medio para flagelar a todo aquel que se aventure en el dominio de las ideas que el especialista considera como propiedad suya” (2001, 148-149). La organización de los centros escolares, especialmente de los institutos de secundaria, desde siempre ha estado impregnada –a manera de copia de la organización universitaria– de este espíritu hiperdisciplinario, donde el especialista se impone en la estructura organizativa (la vertical por departamentos de especialidad), en la curricular (la materia como eje del aprendizaje) y en la que regula los horarios, los espacios, etc. El especialista también impone lo que se debe enseñar, cómo se debe hacer y, por tanto, qué y cómo evaluar, promocionar, acreditar.

Debemos superar este tipo de formación, basada en la especialidad en relación a los contenidos de enseñanza y el planteamiento de enfoques modélicos en la parte pedagógica, para avanzar hacia un modelo que profundice en el paradigma de la complejidad desde una perspectiva holística posibilitando propuestas interdisciplinares del currículum, así como la priorización de un enfoque pedagógico basado, tal como proponía el profesor J. M. Esteve, en situaciones prácticas de enseñanza y donde el

3. Véase por ejemplo los casos, en Cataluña, del *Institut-Escola Les Vinyes* de Castellbisbal: <http://ie-lesvinyes.net/>, o del *INS Quatre Cantons* de Barcelona: <http://www.4cantons.cat/>, los dos centros figuran dentro del proyecto innovador de *Escolanova21*: <http://www.escolanova21.cat/> que se está implantando actualmente en Catalunya.

4. Es el caso de proyectos renovadores de determinados centros concertados en Catalunya como son el *Projecte Horitzó 2020* de los jesuitas: <http://h2020.fje.edu/es/coneixerh2020.html> o el *Summem* de la Escuela Pia de Catalunya: <http://www.summem.cat/>.

docente en formación ha de adquirir competencias para el análisis del sistema de variables que influyen en las situaciones educativas (1997, 89).

Esta perspectiva de la función docente, su competencia para desarrollar el currículum de forma interdisciplinar y relacional, así como su enfoque didáctico basado en el análisis pormenorizado de las situaciones concretas y prácticas de su alumnado, comporta necesariamente la incorporación de otra competencia docente fundamental: la del trabajo en equipo, es decir, la función docente compartida, puesto que para hacer frente a las pedagogías emergentes la docencia individual y aislada ha de ser superada irremediabilmente.

4. Formación para la docencia en equipo

Las estrategias y metodologías de enseñanza que incorporan la mayoría de pedagogías emergentes exigen un alto grado de reflexión para diseñar, guiar y evaluar las prácticas educativas de un alumnado que trabaja por proyectos, de forma cooperativa, que aprende de sus iguales, que actúa a partir de problemas reales, que es evaluado desde la producción y aplicación de sus aprendizajes prácticos y, a veces, fruto del trabajo en equipo. Esta complejidad que ataña las nuevas propuestas didácticas, junto a la concepción de un currículum abierto, integrado e interdisciplinar, comporta que la docencia se contemple desde un equipo concreto –y no muy amplio– de profesionales que toman a su cargo el acompañamiento de un determinado grupo de alumnos, lo siguen y tutorizan colectivamente en un periodo largo de su escolaridad (ciclo, etapa).

Este enfoque exige dar un giro copernicano en la formación inicial. El trabajo del docente debería ser desarrollado de forma clínica y colectiva (Roca, 2014; Roca y Pàmies, 2015), donde diversos perfiles formativos se complementan, por un lado para abordar los contenidos de enseñanza de forma interdisciplinar y, por otro, para analizar la complejidad de relaciones grupales e individuales que un determinado grupo de alumnos presenta.

Una consecuencia lógica de lo anterior supone afrontar la formación inicial del profesorado dando prioridad al aprendizaje en equipo y practicando competencias propias del trabajo cooperativo e interdisciplinar. En este sentido, las prácticas de codocencia y multidocencia⁵ adquieren una importancia capital y conectan con muchas de las propuestas que determinados centros ya están aplicando desde algunas de las pedagogías emergentes⁶. Sin embargo, para concebir la docencia como una labor básicamente compartida y, por tanto, sometida a escrutinio crítico y público de colegas y, por qué no, otros agentes de la comunidad educativa, hace falta cambiar la actual identidad profesional del docente empezando por la formación inicial del profesorado en la universidad.

5. En otro lugar hemos desarrollado algunas de las características y ventajas pedagógicas de la práctica de la codocencia y la multidocencia (Roca, 2011).

6. Véanse por ejemplo en Cataluña las experiencias de la Escola Sadako: <http://escolasadako.cat/>, o de algunas prácticas del *Projecte Horitzó2020* de los jesuitas mencionado anteriormente.

5. Formación para la docencia de acompañamiento integral

Llevamos más de un siglo proclamando que el alumno debe ser el centro del aprendizaje y, sin embargo, la institucionalización de la enseñanza le suele otorgar un papel de mero receptor del currículum, de la labor docente, de la organización escolar, de las metodologías didácticas, de la evaluación, etc. Por otro lado hemos incorporado la función orientadora y tutorial como parte fundamental de la función docente y, aún así, vemos cada día como el abandono, el fracaso, el aislamiento, el asedio, la invisibilidad, la exclusión, la segregación, el desencuentro y desapego escolar, etc., persisten en los centros educativos. Frente a eso deberíamos preguntarnos si como docentes estamos acompañando de forma eficaz y educativa a nuestros alumnos.

Todos los retos que hemos mencionado hasta aquí persiguen, al final, acompañar educativamente a cada alumno y a cada grupo discente para que, autónomamente y responsablemente, puedan ir forjando gradualmente un proyecto de vida singular en lo personal, fraternal en lo social. Las competencias docentes para llevar a término esta función exigen de una preparación específica, exhaustiva y sistemática que actualmente está ausente en los actuales programas de formación docente de nuestras facultades.

Luchar por una educación plenamente inclusiva exige un compromiso deontológico claro desde una ética al servicio de cada persona en formación. Y este acompañamiento intensivo, que evite el fracaso, la segregación, la exclusión, se debe formular desde un nuevo enfoque educativo que pueda “permitir el desorden que cuestione los regímenes de verdad. Solo así podríamos conseguir que la persona y colectivos excluidos puedan ser incluidos sin ser fagocitados” (Calderón, Calderón y Rascón, 2016, 58).

En definitiva, el trabajo docente en equipo que hemos mencionado permitiría una función orientadora y de tutoría también en equipo y, por tanto, con más garantías para desarrollar una labor de seguimiento y acompañamiento integral de cada alumno, en todas sus dimensiones, propiciando una labor preventiva y promocionadora de sus posibilidades educativas⁷.

La escuela del futuro, el docente emergente, las sociedades plenamente democráticas, no permitirán que en las etapas básicas de formación de sus ciudadanos la institución educativa siga certificando fracasos y abandonos así como excluyendo diferencias, en lugar de promover todas las modalidades de éxito para todos y todas sin excepción.

7. “El acompañamiento, la orientación y la tarea de tutoría en los centros educativos es responsabilidad del conjunto de los equipos docentes y la institución en general (se ha de vincular al propio proyecto educativo y curricular). Todo maestro o profesor orienta y tutoriza, porque estas son funciones colectivas. Por ello, hace falta una formación especializada en orientación educativa para el conjunto del profesorado” (Gairín, Martínez y Roca, 2016, 48).

Referencias

- AYMERICH, R.; LLURÓ, J. M.; ROCA, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- CALDERÓN ALMENDROS, I.; CALDERÓN ALMENDROS, J.M.; RASCÓN, M. T. (2016). De la identidad del ser a la Pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28, 45-60.
- CENTRE UNESCO (2016). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya/Fundació Jaume Bofill.
- DURAN, D. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona, Horsori.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- GAIRÍN, J.; MARTÍNEZ, M.; ROCA, E. (2016). Polítiques educatives per al segle XXI. En GISBERT, M.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (Eds.). *Nous escenaris d'aprenentatge des d'una visió transformadora*. Madrid, Wolters Kluwer, 35-55.
- MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral, 2ª edición.
- PRATS, E.; NÚÑEZ, L.; VILLAMOR, P.; LONGUEIRA, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. Ponencia 1 del XXXV SITE: *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic. http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-1_SITE-2016.pdf
- ROCA, E. (2011). Multidocència. *Blog d'Edu21. Ara Mestres, Ara*. <http://mestres.ara.cat/blogedu21/2011/10/22/multidocencia/>
- (2014). Docència en equip. *El Punt/Avui*, 12/04. <http://www.elpuntavui.cat/article/7-vista/-/732063-docencia-en-equip.html>
- ROCA, E.; PÀMIES, J. (2015). Educación inclusiva en secundaria. En GONZÁLEZ-GERALDO, J. L. (Coord.). *Educación, Desarrollo y Cohesión Social*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 237-242.