

La formación inicial de los enseñantes: objetivos y esperanzas

Neus Sanmartí

El actual sistema de formación de personas que quieren dedicarse a la enseñanza no responde a las necesidades de la profesión ni en primaria ni, mucho menos, en secundaria.

En primaria, los cambios en los planes de estudio de los años noventa generaron una atomización de asignaturas y de especializaciones que pocos perciben como útil. Y en secundaria, 15 años después de que la LOGSE planteara una renovación de la formación, aún no se ha concretado nada. ¿Por qué es tan difícil?

Una respuesta posible es que la profesión de enseñar es muy cambiante. Varía el contexto social, por ejemplo: la inmigración genera nuevas problemáticas educativas y de instrucción. Cambian los conocimientos profesionalizadores: las teorías y prácticas en relación con los problemas de enseñanza y educativos están en constante evolución y es difícil ponerse de acuerdo sobre un "núcleo duro" básico. Se modifica el contexto político, por ejemplo: cada nuevo gobierno ha frenado el plan de estudios para la formación del profesorado de secundaria propuesto por el anterior.

Parece, pues, evidente que es una profesión que exige estar muy preparado para el cambio, para la adaptación a las nuevas realidades y necesidades que van surgiendo y para la incorporación de nuevos saberes. Sin embargo, no es fácil pensar y aplicar una formación básica que reúna estas condiciones de complejidad e incertidumbre.

Desde fuera de la profesión no se suele comprender el problema. Se piensa que la investigación sobre cómo enseñar algo o sobre cómo educar debería dedicarse a encontrar fórmulas aplicables, cuya eficacia se demuestre, y que la formación del profesorado debería centrarse en transmitir estas "verdades". Pero, tal como indican Joshua y Dupin, las leyes de la didáctica que se puedan enunciar se referirán más a las cosas que no pueden suceder (constricciones) que a cómo deberían suceder (prescripciones). Las situaciones de enseñanza son tan variadas y los factores de los que depende un aprendizaje son tan diversos que es difícil poder llegar a decidir cuál o cuáles son los más significativos. Más bien actúan interrelacionándose, de forma que el aprendizaje evoluciona a partir de todos ellos.

Por estas razones nos encontramos ante una profesión en la que se deben tomar constantemente decisiones sin disponer de "recetas". Por tanto, es necesario formar a los futuros profesionales en la reflexión, que ha de proporcionar criterios para dicha toma de decisiones, y en la autonomía. Sin duda, hay conocimientos técnicos que pueden mejorar los resultados de un proceso educativo de enseñanza, pero la formación que posibilita ser un *buen* profesor o profesora es mucho más que estos conocimientos y afecta tanto al campo de las teorías y técnicas didácticas como al de la ideología.

Hay otro factor importante que condiciona la formación de enseñantes: es la única profesión que todos los aprendices conocen bien ya que han sido "usuarios". Todos los futuros profesores han sido alumnos durante muchos años de su vida, tienen su propia experiencia y han construido puntos de vista acerca de lo que es un buen profesional. Estos puntos de vista conllevan, a menudo, que piensen que lo que ha sido bueno para ellos en su aprendizaje es bueno para todo tipo de alumnos. Además, están acompañados de numerosas rutinas de las que se tiene muy poca conciencia.

Así pues, la formación no debe incidir sólo en promover el aprendizaje de contenidos propios de la profesión, sino que también, y muy especialmente, debe promover la autoevaluación y autorregulación en relación con las ideas implícitas -teóricas y prácticas- construidas. Esto no es fácil, puesto que el tiempo de formación inicial es forzosamente corto, y muchas veces las propias clases en la universidad y las que se observan en las escuelas de prácticas reproducen y refuerzan las ideas que deberían cambiarse.

Aun suponiendo que la formación inicial de los profesores haya sido lo más idónea posible, es muy probable que cuando empiecen a ejercer se encuentren en situaciones de aula y en ambientes profesionales poco innovadores. Todas las enseñanzas recibidas pueden olvidarse fácilmente si el *habitus* o las formas de *hacer* más o menos implícitas del grupo social donde se trabaja no se corresponden con lo aprendido. Es sabido que los primeros años de ejercicio de la profesión condicionan fuertemente el futuro de todo enseñante.

Por ello, para que una formación de profesores tenga éxito, su diseño ha de promover durante el tiempo de formación inicial un cambio en las formas de pensar y de actuar que, además, sea suficientemente significativo como para posibilitar que el futuro profesor continúe formándose y no sea asimilado por el sistema.

Pero, ¿cómo concretar una formación inicial que responda a estas necesidades? A continuación, planteamos unos posibles "principios" en relación con los objetivos y la organización curricular (véase cuadro 1).

Cuadro 1

"Principios" para pensar los objetivos

a) No se puede pensar en un diseño de la formación del profesorado que separe el conocimiento teórico del práctico.

No se trata de incluir sólo los dos campos de formación en el currículo, sino de promover que los dos aporten de forma coordinada datos y elementos para la fundamentación de las nuevas formas de pensar y de hacer que se quieren enseñar en relación con el ejercicio de la profesión. Es necesario superar visiones del *practicum* como aplicación de conocimientos "teóricos" o sólo como fuente de datos para generar nuevos conocimientos, y pasar a considerarlo como un proceso dialéctico entre teoría y práctica, a través del cual, tal como dicen Carr y Kemmis, *la teoría informa y transforma la práctica, en informar y transformar las formas como la práctica se experimenta y se entiende*, y viceversa.

Por tanto, no es posible pensar en un *practicum* que se haga al final de un proceso de enseñanza teórico, ni como una asignatura más, desvinculada de lo que se dice y se hace en cada clase.

b) No se puede pensar en un diseño del currículo que no posibilite a los futuros profesores evidenciar las interrelaciones entre los conocimientos que provienen de los diferentes campos del saber que influyen en su formación.

Esto comporta consensuar unas competencias básicas como eje del currículo, que a nuestro parecer se podrían resumir en tres:

1. Ser capaz de ayudar a los alumnos a construir unos contenidos culturales significativos desde las diversas disciplinas y relevantes socialmente, es decir, que ayuden a la toma de decisiones responsables para actuar en su contexto y en un futuro profesional.

Ello comporta que los futuros enseñantes, aunque tengan conocimientos disciplinares, han de aprender a repensarlos y reformularlos teniendo en cuenta temáticas transversales como educación ambiental, para la salud, la paz...; además, deberán conocer qué se sabe sobre las dificultades de su aprendizaje y sobre cómo ayudar a los alumnos a superarlas.

En primaria, buena parte de los estudiantes tendrán que aprender estos contenidos, ya que no los han estudiado en su formación básica (sólo hay que pensar que es posible que, en áreas como las científicas u otras, muchos futuros maestros sólo los han estudiado hasta el nivel de 3.º de ESO). En secundaria, aunque se parte de unos estudios de grado disciplinares, se tendrá que ayudar a identificar cuáles son estos contenidos básicos y a interrelacionarlos con otros de otras disciplinas y con los valores asociados.

1. Ser capaz de orientar a todo tipo de alumnos, individual y colectivamente, en su búsqueda para definir su personalidad y valores, y para desarrollar su capacidad para trabajar con los demás, su autoestima, etc. En estos momentos, esto comporta, además, la capacidad de orientar y relacionarse con familias de alumnos que provienen de muchos países distintos y, por tanto, promover la cohesión social.

Este trabajo, que normalmente se asocia a la tutoría, va mucho más allá de una posible especialización de unos cuantos profesores, en tanto en cuanto esta función de orientación se concreta en cada clase y en cada decisión de participación que se tome en el ámbito del centro. Es, pues, una tarea de todos los profesores, aun cuando en algún curso sean sólo unos los que tengan asignada la función más específica de hablar con las familias.

El desarrollo de esta capacidad implica tener muy en cuenta el currículo oculto, aquel que no se proclama pero que se practica. En la formación de profesores -si cabe, más que en ningún otro tipo de formación-, la relación entre el currículo explícito e implícito es muy fuerte, por lo que en el diseño del currículo de formación es tan primordial lo que se enseña como el cómo se enseña. Por ejemplo, hablar de la importancia de promover la interdisciplinariedad en la escuela y no practicarla en la universidad es perder el tiempo de formación.

1. Ser capaz de formar parte de un colectivo que ha de trabajar de forma conjunta en función de un proyecto educativo consensuado de centro y/o de otros ámbitos institucionales (municipios, asociaciones de padres-madres, asociaciones de profesores, proyectos de grupos de profesores -como, por ejemplo, de educación ambiental o de didáctica de una disciplina-, etc.).

Esta competencia es actualmente muy importante, ya que es imposible pensar que los resultados de la actividad docente dependen solamente de la actuación individual. Un profesor tiene que desarrollar capacidades para trabajar en equipo, para enfrentarse a los conflictos y consensuar soluciones, para argumentar sus ideas y para pactar unas colectivas, etc. Y todo ello desde valores de cooperación, solidaridad y responsabilidad, entre otros.

La visión de un profesor encerrado en su aula, para el que las reuniones de claustro y de nivel sólo representan una pérdida de su tiempo, que no forma parte de ningún colectivo que profundiza en su profesión y que delega responsabilidades en otros profesionales, tendría que pasar a la historia. No quiere decir que el profesor ha de realizar las funciones de asistente social, de asesor de salud o de animador de tiempo libre, pero sí que ha de ser capaz de hablar con estos profesionales y de planificar con ellos actuaciones coordinadas. No se trata de delegar, sino de "trabajar con...". Esta competencia se tiene que empezar a adquirir en una formación profesional inicial.

Paralelamente a estas competencias básicas, en cada momento histórico será importante que el currículo de formación inicial promueva el desarrollo de competencias de carácter más específico, relacionadas con el contexto social de una determinada época. Así, por ejemplo, actualmente la formación de profesores debería promover su competencia en el uso de las TIC y en el conocimiento del inglés para enseñar cualquier disciplina, aunque ello no quiere decir que tengan que planificarse asignaturas específicas.

c) En la formación de profesores la finalidad no es tanto transmitir conocimientos, como construir criterios que posibiliten identificar problemas y temáticas relevantes en la profesión, contrastar las propias ideas y prácticas con las que forman parte del cuerpo teórico actual, regularlas...

El pensamiento de los futuros profesores se acostumbra a fundamentar en generalizaciones hechas a partir de la propia experiencia, sin tener en cuenta los conocimientos generados en el campo profesional correspondiente. Por tanto, un componente esencial en la formación será ayudar a explicitar los numerosos implícitos, a reconocer en qué se fundamentan las opiniones expresadas y a contrastarlas con referentes teóricos y prácticos que ayuden a la autorregulación de las formas de pensar y de actuar.

En el ejercicio de la profesión se interrelacionan factores derivados de componentes científicos (los relacionados con el qué y el porqué de la actuación), técnicos (no hay duda de que la enseñanza es una ciencia aplicada), personales (el arte de cada enseñante, que también se puede desarrollar) e ideológicos y emocionales. La reflexión ha de hacer referencia a estos cuatro tipos de componentes. Pero los cambios en los modelos y en las prácticas no son fáciles, ya que suponen reconstruir críticamente las concepciones, las actuaciones, las emociones y los valores. Esto tiene altos costes cognitivos y afectivos, y se requiere un elevado grado de conciencia y de equilibrio emocional, cuyo desarrollo y perseverancia hay que fomentar.

En resumen, un modelo de formación de profesores necesita promover que los estudiantes construyan un sistema efectivo de autorregulación (cognitiva, ética y emocional) y que adquieran la mejor autonomía posible para orientar no sólo su proceso de formación inicial, sino también el de formación permanente. Se trata de conseguir que el futuro enseñante sea (en palabras de Gimeno Sacristán) *gestor de su propia práctica* y que, por tanto, aprenda a aprender a lo largo de toda su vida profesional.

Algunas esperanzas en relación con la organización del currículo

El nuevo marco que se está dibujando para la reorganización de los estudios universitarios, fundamentado en el diseño de nuevas titulaciones distribuidas en grados y postgrados, dibuja un panorama esperanzador para repensar a fondo la formación inicial de profesores en todos los sentidos.

Pero ya conocemos la dificultad para consensuar currículos -en cualquier nivel educativo-, por lo que el reto no es fácil de abordar, ni mucho menos lo es dar una respuesta que satisfaga a todos. También en relación con las propuestas organizativas, se puede pensar a partir de unos principios, sin duda más difíciles de consensuar que los objetivos. Algunos de ellos podrían ser:

- No se puede pensar en una formación inicial que abarque todo lo que se considera que saber un futuro profesor. Hay que tener en cuenta que la formación permanente se irá completando a lo largo de los años de ejercicio de la profesión y, muy especialmente, se debería planificar bien un año o dos de inducción.
- La formación de todos los enseñantes, a cualquier nivel, debería ser equivalente en cuanto a titulación. La responsabilidad social no es distinta. Si hay unos profesionales que tendrían que necesitar más tiempo de formación, éstos son los maestros, a los que se les exige conocimientos de todas las disciplinas y no sólo de una o dos.
- La formación inicial de maestros debería constar de una formación de grado común y una formación de postgrado que especializara en áreas de conocimiento y/o funciones. Todos los enseñantes de una escuela son maestros, aunque algunos sepan más de algo y puedan ayudar a sus compañeros en tareas de planificación o puedan distribuirse funciones. En todo caso, es posible pensar en una formación de grado diferenciada para el maestro de infantil y de primaria.
- La formación inicial de profesores de secundaria debería partir de un grado en alguna área de contenidos y de un postgrado de formación profesionalizadora. No comparto los planteamientos de una titulación para ser profesor de ESO. Creo que las titulaciones iniciales han de abrir campos profesionales y no cerrarlos. Si luego los profesores se especializan, será por una decisión interna de cada centro.
- Los planes de estudio deberían dejar un amplio margen para que cada universidad, autónomamente, decidiera el currículo de formación. En esta toma de decisiones es más importante compartir objetivos que no decidir cuáles son las áreas de conocimiento o las disciplinas y horas que se deben impartir. En todo caso, se tendrían que evaluar los resultados.
- En cambio, se debería incidir en concretar la necesidad de una amplia relación teoría-práctica desde el inicio del proceso de formación. No son esperanzadoras propuestas que aparan el *practicum* hasta el último año o, incluso, hasta tener un lugar de trabajo o acceder a la función pública.
- También es una esperanza que se facilite a maestros y profesores, con amplios conocimientos profesionales teóricos y prácticos, ejercer la docencia universitaria, compartiendo horas de trabajo en la escuela y en la universidad. Y que a los profesores universitarios se les exija experiencia como enseñantes y volver periódicamente a la escuela.

¿Seremos capaces de afrontar seria y colectivamente el reto de formar a buenos profesionales de la enseñanza?

Hemos hablado de:

Educación
Enseñanza
Pedagogía
Formación del profesorado
Desarrollo del profesorado

Dirección de contacto

Neus Sanmartí
Universitat Autònoma de Barcelona
neus.sanmarti@uab.es