

La formación inicial docente: problemas complejos- respuestas disruptivas

La formación inicial docente tal y como está planteada es un campo lleno de complejidades pero en torno al que hay un claro diagnóstico: el agotamiento de la propuesta tradicional. Emprender nuevos caminos pasa por romper con lo instaurado y buscar nuevas vías que preparen a los docentes a partir de una perspectiva global; reconozca los procesos de autoformación; abra rutas alternativas para la formación o desarrolle prácticas-clave para un buen desempeño.

Carlos Marcelo

Universidad de Sevilla (España)

Denise Vaillant

Universidad ORT (Uruguay)

Los sistemas educativos y la formación de sus docentes no son cápsulas o burbujas al margen de los acontecimientos, culturas, valores y orientaciones hegemónicas en cada sociedad. Somos herederos del pasado, pero responsables del presente. Y ello significa que las

respuestas de diversos países y regiones al desafío de mejorar la calidad de los sistemas educativos y de la formación de sus docentes, son muy variadas e incluso contrapuestas.

En la mayoría de los países existe una evidente preocupación por mejorar los



resultados de aprendizaje de sus alumnos. En algunos casos, motivados por los resultados de las pruebas internacionales, y en otras situaciones por el propio convencimiento de la necesidad de mejorar. Sin embargo, y a pesar de la diversidad de situaciones, existe un convencimiento generalizado de que la mejora pasa por re-pensar la formación que reciben los maestros y profesores.

La formación inicial docente es un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos. La influencia de las escuelas normales francesas en el origen de las instituciones de formación inicial docente, generó un modelo bastante homogéneo en la mayoría de los países en los siglos XIX y XX y sobre todo en el XXI. Sin embargo, las tendencias se han diversificado y encontramos múltiples respuestas y modalidades de formación inicial. En algunos países, la adscripción de las instituciones de formación inicial docente a las universidades supuso un valor añadido en lo que respecta al vínculo con la investigación y la profesionalización. No obstante, esa situación ha generado un

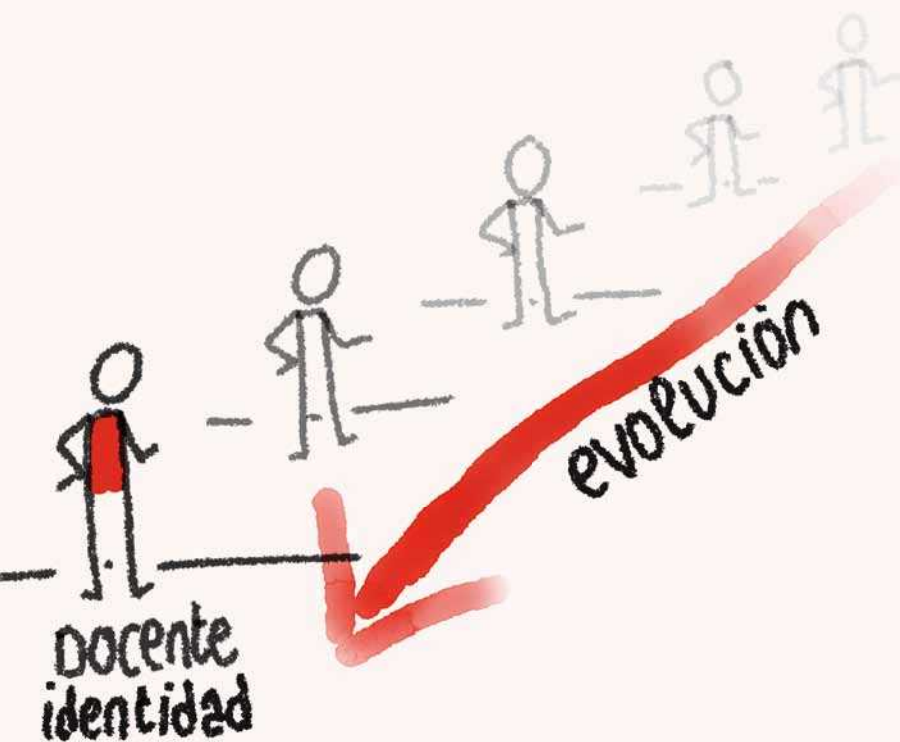
evidente distanciamiento con la realidad de las escuelas y las aulas.

La formación inicial docente es un campo complejo porque, al igual que en cualquier territorio del debate social, existen tendencias políticas que influyen la manera en cómo se preparan a los profesores. Cochran-Smith (2001) planteaba algunas de estas tendencias: profesionalización, regulación y desregulación, que hoy en día podemos ver con mucha mayor claridad.

Algunos países, impulsan políticas de profesionalización y confían la formación inicial docente a instituciones universitarias y de educación superior. Pero paralelamente existen naciones (Estados Unidos, Inglaterra) en las que poco a poco se ha implementado una política de desregulación mediante la cual la formación inicial docente es gestionada por distinto tipo de organizaciones. Al mismo tiempo, encontramos países en los que el estado establece normas o estándares para regular la formación inicial docente.

La formación inicial docente es un problema complejo porque no es un elemento independiente, sino que forma parte de un sistema más amplio. Un informe de la OCDE afirmaba que «Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza» (OCDE, 2005, p. 13). Resulta evidente pues, la necesaria articulación que debe existir entre formación inicial y las otras etapas que integran el proceso de aprender a enseñar: inserción docente y desarrollo profesional.

La formación inicial docente es un problema complejo porque en su diseño y desarrollo participan un muy amplio y variado conjunto de profesionales, a menudo pertenecientes a ambientes y culturas diferentes, que han



de trabajar conjuntamente para la meta que tienen planteada: formar buenos docentes. En las instituciones de formación docente (universitarias o no) participan especialistas en contenidos disciplinares, junto a expertos en psicopedagogía y teorías de la educación. En algunos países (España, Alemania) existen también los formadores en didácticas de las disciplinas. Junto a ellos, forman parte del plantel de docentes, los especialistas encargados de supervisar las prácticas de enseñanza cuando los profesores en formación están en las escuelas. Y, por último, hemos de considerar que los maestros y profesores de los centros educativos, son también formadores pues reciben a alumnos en prácticas. Reconozcamos que tratamos con un colectivo amplio y con escasa tradición de coordinación y trabajo en equipo.

Relacionado con lo anterior, la formación inicial docente es un campo complejo porque necesariamente requiere de al menos dos instituciones para conseguir sus objetivos: la institución de formación (universitaria o no) y las escuelas o centros educativos. Instituciones que si en los orígenes de la formación inicial (las escuelas normales) estaban integradas, en la actualidad podríamos decir que viven en mundos yuxtapuestos: diferentes tradiciones, culturas, incentivos, modelos, etc. Y necesariamente han de dialogar porque de no ser así, reproduciríamos la «laguna de los dos mundos» de la que hablaban Feiman-Nemser y Buchman (1988): cada cual a lo suyo.

A lo largo de las últimas décadas se han implementado proyectos para acercar ambos mundos. En algunos países, el acercamiento pasa por «más escuela» tanto en porcentaje de tiempo como en responsabilidad por la certificación de los nuevos profesores. En otros casos se trata de replantear una relación en la que la universidad ha jugado un papel hegemónico y las escuelas han sido los espacios donde «ubicar» a los profesores en formación para que puedan practicar, sin atender a las condiciones mínimas que aseguren un aprendizaje orientado y profesional.

La formación inicial docente es un campo complejo porque, le ocurre lo mismo que a la enseñanza: es una actividad que se percibe desde fuera como algo simple. Es así, porque todas las personas en algún momento de sus vidas han sido docentes, padres, o formadores informales. Y así, la formación inicial docente se percibe por algunos académicos y también políticos y medios de comunicación como una actividad banal. Escuchamos a menudo que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos. Esas críticas, según Berliner (2000), son interesadas y conllevan una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado.

La formación inicial docente es un campo complejo porque la principal pregunta que tenemos que hacernos no tiene una única respuesta: ¿qué debe de conocer un docente cuando egresa de una institución de formación para que pueda insertarse en la docencia y seguir aprendiendo? Como planteaba Darling-Hammond (2008), la respuesta a esta pregunta generalmente ha venido por un equilibrio inestable entre tres componentes básicos: la formación en disciplinas (matemáticas, lengua, idiomas, historia...); la formación psicopedagógica (pedagogía, psicología, sociología, filosofía...) y el componente de prácticas de enseñanza. Sin embargo, en la sociedad del conocimiento esta división tradicional ya no puede mantenerse. Así, diferentes países han intentado concretar con mayor o menor éxito lo que los profesores deben conocer a través del establecimiento de estándares para la formación inicial docente.

El cambio desde un curriculum disciplinar a un curriculum integrado en la formación inicial docente, requiere no sólo la publicación de normativas (en la forma de estándares o de reglamentos), sino un cambio de cultura y micropolítica en las propias instituciones de formación inicial. Estos cambios afectan a



La formación inicial docente es un campo complejo porque existen tendencias políticas que influyen en la manera de preparar a los profesores

la esencia del trabajo de los formadores y plantea la necesidad de revisar los «status quo» mantenidos a lo largo de los años de presencia de la formación inicial docente en las universidades.

La formación inicial docente es un campo complejo porque, a diferencia de la preparación de otros profesionales (médicos, abogados, periodistas, etc.), los candidatos a docentes traen a la formación un amplísimo conjunto de experiencias, creencias, expectativas, ideas, concepciones y teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Como demostrara Lortie (1975) hace más de 40 años, los profesores en formación no son vasos vacíos. Las miles de horas que han vivido como estudiantes afectan a su capacidad de desarrollar nuevas visiones acerca de cómo se enseña y aprende. Tom Russell (2014), investigador y formador dedicado a la formación inicial docente afirmaba al respecto que *«enseñar a las personas a enseñar es muy diferente que enseñar a leer, enseñar matemáticas, historia o biología... todos los profesores incluyendo los formadores de profesores deben comprender lo que significa ser estudiante durante largos años aprendiendo sobre lo que los profesores hacen sin tener*

acceso a cómo los profesores piensan sobre lo que hacen» (p.70).

Los formadores de docentes no pueden pasar por alto lo planteado anteriormente. Los recientes estudios sobre identidad docente (Tardiff y Cantón, 2018) muestran claramente que los docentes construyen su identidad de forma evolutiva y a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes. Para que no siga ocurriendo lo que ya Zeichner y Tabachnick (1981) plantearon hace varias décadas, en el sentido de que los efectos del paso de los profesores en formación inicial son borrados (limpiados dicen ellos) cuando los estudiantes van a las prácticas de enseñanza.

Por último, y no menos importante, la formación inicial docente es un campo complejo porque a pesar de que contemos en nuestras universidades con mallas curriculares que perfilan al futuro profesional y los conocimientos que debe de poseer, el ejercicio de la docencia requiere movilizar no sólo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos. Gran parte del abandono que se produce en algunos países (Estados Unidos, Inglaterra, Chile) por parte de los profesores principiantes (Avalos et al., 2013; Struyven, K., & Vanthournout, G., 2014) no se deben tanto a la falta de formación «profesional» de los profesores, sino a la incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional en circunstancias o situaciones desafiantes con estudiantes y en escuelas en las que se producen situaciones problemáticas no analizadas ni conocidas durante el proceso de formación inicial.

Esta situación desafía a los responsables de rediseñar la formación inicial docente porque es un asunto clave proporcionar a los profesores en formación la capacidad para gestionar situaciones estresantes, desafiantes y emocionalmente desgastadoras. La reforma curricular no pasa por redistribuir los espacios horarios en diferentes asignaturas, sino en comprender y acordar cuáles



son los componentes claves para una enseñanza compleja y reorientar el currículum en torno a lo que se ha dado en llamar las «core practices» (Grossman et al., 2009).

Necesitamos repensar la formación inicial del docente porque la escuela del siglo XXI nada o poco tiene que ver con aquella en la que estudiaron los actuales candidatos a convertirse en docentes. Recientemente Fernández Enguita (2017) ha publicado un libro con un título revelador «Más escuela y menos aula». Se refiere a que las escuelas actuales están diseñadas según una arquitectura que propicia el aislamiento, el agrupamiento homogéneo, la distribución del currículum por disciplinas, la reglamentación del tiempo escolar por el cronómetro y la evaluación de los aprendizajes mediante pruebas estandarizadas. Y esto que se describe para la escuela, perfectamente resultaría extrapolable para las instituciones de formación docente.

Frente a los retos del siglo XXI y el surgimiento de la sociedad del conocimiento, el modelo de formación docente tradicional está agotado. Las bases estructurales donde se asentaba el tipo de conocimiento a transmitir, las características de quienes aprenden, la manera en cómo se organiza el aprendizaje y el oficio de enseñar han cambiado tan sustancialmente que ya no parece suficiente mejorar este modelo y aparecen signos de la necesidad de un verdadero cambio en formación inicial docente. Continuar con el actual sistema de formación sin pensar en mejores propuestas sería tan imprudente como intentar sanar una enfermedad con los recursos y las medidas de higiene del Siglo XIX.

Para transformar la formación docente, es necesario reconocer y comprender los casos de ruptura con el paradigma tradicional. De ahí la necesidad de identificar ejemplos inspiradores que nos ayuden a imaginar un sistema de formación futuro con otras características. Hace falta dar a la formación docente un nuevo sentido, lo que produce mucha incertidumbre y reclama respuestas.



Hoy casi la única certeza que tenemos es que lo que tenemos, tal como está, no sirve. Y para cambiar tenemos que pensar diferente y es por esa razón planteamos la necesidad de una «formación disruptiva».

El cambio que requiere la preparación de maestros y profesores es drástico. No alcanza con encarar meras «reformas», sino que la profundidad de la transformación exige una nueva visión acerca de cuál es el problema, cómo se lo define y cuáles son las alternativas frente a él. El agotamiento de la propuesta tradicional nos ha llevado a sugerir posibles caminos para cambiar la formación docente. Entre los cuales, preparar a los docentes a partir de una perspectiva global; reconocer los procesos de autoformación; pensar en rutas alternativas para la formación; desarrollar prácticas-clave para un buen desempeño; incorporar la dimensión emocional; promover prácticas de colaboración y de intercambio; seleccionar formadores de docentes comprometidos con una visión integradora y orientada



Frente a los retos del siglo XXI, el modelo de formación docente tradicional está agotado

a la práctica; diseñar instituciones diversas y flexibles y generar tecnologías transformadoras. Pero, por sobre todo, hay que pensar una formación en la cual el eje articulador sea el alumno y el telón de fondo el centro educativo (Marcelo y Vaillant, 2018).

El gran reto de la formación está en el conocimiento acerca del aprendizaje de los alumnos

de los centros educativos lo que implica un cambio estructura y representa una verdadera mutación. Tenemos que diseñar e implementar propuestas disruptivas que constituyan verdaderos «emergentes», es decir, procesos que anuncian un dispositivo formativo de nueva índole, que haga posible que todos los docentes aprendan conocimientos válidos durante toda la vida. ●

Para saber más



- **Avalos, B., Bellei, C., De los Rios, D., Pardo, M., Sevilla, A., Sotomayor, C., & Valenzuela, J. (2013).** *¿Héroes o villanos*. Santiago: Editorial Universitaria Chile.
- **Berliner, D. C. (2000).** A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 358–371.
- **Cochran-Smith, M. (2001).** Reforming teacher education: competing agendas. *Journal Of Teacher Education*, 52(4), 263–265.
- **Darling-Hammond, L. (2008).** The case for university-based teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 333–346). New York: Routledge.
- **Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1988).** Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301–314). Alicante: Marfil.
- **Fernández Enguita, M. (2017).** *Más escuela y menos aula*. Madrid, Morata.
- **Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009).** Redefining teaching, re imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. doi: 10.1080/13540600902875340
- **Lortie, D. (1975).** *School-teacher: A sociological study* (University.). Chicago.
- **Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018).** *Hacia una formación disruptiva de docentes. Diez claves para el cambio*. Madrid, Narcea.
- **OCDE. (2005).** *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- **Russell, T. (2014).** One teacher educator's career-long development of pedagogy of reflection. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 55–72). London: Emerald Group Publishing Limited.
- **Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014).** Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. doi:10.1016/j.tate.2014.06.002
- **Tardif, M. y Cantón, I. (2018).** *Identidad profesional docente*. Madrid, Narcea.
- **Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981).** Are the Effects of University Teacher Education «Washed Out» by School Experience? *Journal of Teacher Education*, XXXIII(3).