

# **Formación inicial de profesores: una apuesta para enfrentar los nuevos desafíos**

**Marisol Latorre Navarro**

Directora Escuela de Educación

Universidad Alberto Hurtado

Agosto 2008

*“La autoridad clásica del profesor, sustentada en el hecho de saber más que sus alumnos, ya no basta; tampoco basta con estar frente a un curso para tener legitimidad suficiente en el ejercicio del poder pedagógico”*

## **I. Nuevos escenarios, nuevos desafíos**

La Reforma a la educación en Chile, desde sus inicios, explicitó su interés en focalizar la atención y los esfuerzos en la dimensión pedagógica, entendiendo por ello, el mejoramiento (durante la primera etapa) y la transformación (en la segunda etapa) de las actuales características de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de profesores y alumnos en la escuela, a fin de incrementar la calidad tanto de los procesos como de los resultados.

A nivel de procesos, las prácticas pedagógicas de los docentes han estado en el centro del debate y los intentos de cambio, con el propósito de dejar atrás prácticas frontales, rutinarias, repetidas y fortalecer la modelización de acciones más eficientes y eficaces, pero sin atender de manera suficiente a los sentidos y argumentos de los actores involucrados.

Por su parte, a nivel de los resultados, desde 1990 a la fecha se pueden visibilizar avances, aunque estos no sean acordes a las expectativas: los niños de ciertas escuelas siguen aprendiendo más que otros de escuelas y contextos más vulnerables; y aquellos que demuestran haber aprendido más y mejor no están a la altura de sus pares de otras latitudes.

Las malas percepciones, del público/ o la sociedad en general, se agudizan cuando se conocen y difunden, a través de los medios de comunicación, hechos de violencia en la escuela, actitudes beligerantes, agresiones, maltrato y enfrenamientos entre pares, entre estudiantes y profesores, entre la generación de los adultos y la generación de quienes pudieran ser percibidos como aprendices de adultos. La dificultad de esta comprensión radica en pensar que los estudiantes de hoy son más o menos similares a los de antes y que pretenden ser, en el futuro, como los adultos de hoy.

Las cosas han cambiado de manera importante y, como sabemos, cada generación no sólo necesita sino que debe formularse sus propias interrogantes -aunque sean las mismas de otros tiempos- e intentar

abordarlas y responderlas a su manera, con sus recursos. Y quizás en esto radica una de las principales diferencias entre las generaciones de antaño y las actuales, en el contexto de la sociedad de la información, los estudiantes de hoy tienen a su disposición, aunque sea teórica y potencialmente, muchos y muy diversos recursos de conocimiento. Se trata de una generación que no solo ha crecido con computadores e Internet en la escuela y en un creciente porcentaje en sus hogares; son niños y jóvenes que chatean en cybercafés, que utilizan celulares y cámaras digitales. Estos productos de la tecnología no solo han revolucionado el mundo de las comunicaciones, sino que también han transformado la arena del qué es conocimiento y del cómo se construye, quiénes lo hacen y en qué circuitos se difunde. Entonces, lo importante ya no es cuánta información acumular sino disponer de criterios para seleccionar de entre una gran cantidad de información aquello pertinente en función del propósito perseguido.

La escuela y las salas de clases, en particular, no han quedado fuera de este fenómeno. Uno de los principales problemas es, en primer término, reconocer que entre la calle y la sala de clases hay una zona fronteriza, compleja, tensionada, repleta de estímulos y novedades que desafían la tarea del docente; y, a continuación, saber cómo enfrentar este nuevo escenario desde las preocupaciones propias de la educación y la pedagogía.

## **II. ...Pero, también, nuevas oportunidades**

Un texto ya clásico señala que hoy para enseñar no basta con saber la asignatura; si bien es condición dominar el contenido a enseñar, es fundamental saber cómo enseñarlo y conocer a quien debe aprenderlo. La experiencia de enseñar y de aprender adquiere, entonces, una importancia central en la vida y el quehacer de la escuela.

Resultados de investigaciones sobre formación de profesores han demostrado que quienes hoy hacen clases en la escuela, cuentan en su trayectoria con episodios significativos vividos durante su época escolar, episodios que los marcaron en términos personales, pero que también influyeron en su decisión de estudiar pedagogía; que la formación

inicial, clásicamente teórica, academicista y centrada en la enseñanza, es valorada, pero que a la hora de hacer clases los profesores recurren, en el caso de los novatos, a sus experiencias previas como alumnos y, en el caso de los más experimentados, a las vividas en el campo de su desempeño profesional. Por eso, la opción por centrar la preocupación y el interés en el aprendizaje y en propiciar experiencias de aprendizaje significativas no es válida solo para el mundo de la escuela, sino que es necesaria en el mundo de la formación de futuros profesores.

Quienes hoy quieren ingresar a carreras pedagógicas se encuentran con una oferta amplia y diversificada, donde la vocación sigue siendo percibida como una cualidad que pudiera, a lo menos en parte, paliar criterios de selección académica que no constituyen una barrera de alta exigencia. Siendo así, lo importante está en aprovechar máximamente el período que dura la formación inicial regular (4 ó 5 años, dependiendo de la institución) y en lograr desarrollar las capacidades y competencias profesionales contenidas en el perfil de egreso incluido en la propuesta formativa de cada carrera.

### **III. Principales focos de atención**

Para ello se requiere poseer -junto con la claridad respecto del tipo de profesional a lograr, cosa no evidente- en primer término, conocimiento acerca de quiénes son y qué debilidades poseen quienes ingresan a las carreras. A este respecto, hoy sabemos que el dominio de ciertas habilidades básicas en áreas estratégicas (lenguaje, matemática entre otros) son, una suerte de piso necesario para continuar estudios superiores; hecho del que hoy existe evidencia de investigaciones para el caso de la formación de profesores. Por tanto, conocer qué saben nuestros estudiantes de pedagogía cuando ingresan a la carrera es un insumo fundamental para poder definir un punto de partida en el recorrido, para saber cuáles son las principales debilidades que portan, para verificar el avance que se logra cada año y, finalmente, para poder indagar en los impactos de la propuesta formativa, cuando los egresados y titulados se insertan en el mundo laboral.

En segundo lugar, fortalecer los aprendizajes que han adquirido y construido los estudiantes de pedagogía a lo largo de su vida y la cultura de base es también una necesidad. Una investigación de Avalos, del año 2000, mostraba la precariedad cultural de los profesores en ejercicio ; esta misma precariedad, más tarde, puede ser obstáculo para abrir las fronteras de la escuela y el conocimiento. La autoridad clásica del profesor, sustentada en el hecho de saber más que sus alumnos, ya no basta; tampoco basta con estar frente a un curso para tener legitimidad suficiente en el ejercicio del poder pedagógico. Parece que hoy es más necesario fortalecer el quehacer mediador del docente, pero solo es posible decidir cómo mediar entre aquello que se conoce, de lo contrario los riesgos y temores de decidir y hacer en la incertidumbre ganan territorio.

Los aportes del campo de la pedagogía y las ciencias de la educación constituyen un tercer insumo fundamental en la formación inicial de profesores. A través de ellos los ex alumnos de la escuela pueden repasar su experiencia y la de otros, a la luz de nuevas categorías, nuevas perspectivas, nuevas nociones, nuevos conceptos; reconocer la complejidad de cada situación en la que es posible identificar intenciones, propósitos e intentos de enseñar y aprender algo; ir más allá de la imagen de simple instrucción o transmisión de “materias”; pueden advertir que en cada una de esas imágenes y situaciones está contenida una o varias comprensiones acerca de la sociedad, el ser humano, el aprendizaje, la justicia, la innovación, el cambio, entre otros. Lograr conocer y comprender otros referentes, propios del campo profesional, les permitirá entender que las formas de mirar, analizar y reflexionar la realidad que posee un profesor o profesora, si bien, son individuales y personales, también se insertan en una tradición pedagógica, que otros se han interrogado acerca de temas y problemas similares, y por distintos caminos han realizado intentos de atender y dar respuestas a estas inquietudes. Esto implica que los futuros profesores requieren contar con una formación pedagógica fuerte y densa que ponga a su disposición los recursos necesarios para descubrir, al mismo tiempo, lo inédito y lo compartido que coexiste en una relación educativa, donde la neutralidad no existe y donde siempre las decisiones y acciones de un actor son el resultado de sus modos de entender el mundo.

Las debilidades en el dominio de contenidos disciplinares y en los saberes didácticos que poseen los docentes en ejercicio han sido ampliamente demostradas por estudios e investigaciones, tanto nacionales como internacionales. Este es un aspecto imprescindible de profundizar en las actuales propuestas de formación docente, pues son quizás los recursos más evidentes que todo profesor pone en juego a la hora de hacer clases. Los profesores tenemos la oportunidad y la responsabilidad de mostrar el mundo a nuestros estudiantes, si lo hacemos de forma parcial y con errores, así lo conocerán –al menos por un tiempo–.

Por último, un quinto componente central en la formación de profesores es la experiencia práctica como docente, algo que puede ser equivalente a las horas de hospital en la formación de un médico o a las horas de vuelo de un piloto aéreo. Lo central a este respecto es asumir que desempeñarse como profesor puede ser lo esperable luego de la formación teórica recibida, pero lograr instalarse y posicionarse como profesor y, más aún, como buen profesor no es una consecuencia obvia. En esto, tanto la universidad como la escuela tienen un camino iniciado, pero en el que aún queda mucho por hacer.

A partir del año 2002, como consecuencia de las acciones del Programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (PFID), se incorporaron líneas de prácticas en la gran mayoría de los programas de formación inicial de profesores. Esta iniciativa venía a dar respuesta a una de las principales debilidades constatadas en la época: la insuficiencia de experiencias prácticas de los futuros profesores y su instalación en los últimos semestre de carrera, lo que redundaba en escasas posibilidades de vinculación con el resto del currículo y la inserción tardía del estudiante de pedagogía en la sala de clases.

Hoy sabemos que las experiencias son fuente de aprendizajes, que los profesores en ejercicio reconocen que es en su desempeño profesional donde han adquirido, a lo largo de los años, gran parte de sus aprendizajes como docentes y que el continuum de experiencias vividas puede ser leído desde una lógica de trayectoria, en la que coexisten continuidades y rupturas. En este contexto, incorporar a futuros profesores desde los primeros años de formación al mundo de la escuela es

una instancia que permite ampliar el campo de la formación inicial incorporando en él la realidad del sistema escolar con la consideración de que ir a la escuela a aprender es radicalmente distinto de ir a la escuela a poner en práctica aquello aprendido fuera de ella.

La posibilidad de llegar e insertarse en la escuela por períodos prolongados permite a los estudiantes ir construyendo sus propios aprendizajes acerca del ser, saber y el hacer docente; conocer desde dentro los factores que operan en la realidad cotidiana de la escuela, las características del proyecto educativo y la cultura de la institución, las relaciones entre los distintos actores, sus cualidades y también sus debilidades; ver las caras reales de problemas ya conocidos (la insuficiente calidad, la escasa equidad entre distintas realidades); interesarse por saber por qué ocurren así las cosas, qué rol le cabe al profesor en medio de todo esto y de qué puede hacerse responsable. En la proyección de su propio desempeño docente, los estudiantes podrán imaginar, diseñar e implementar, dependiendo la etapa de formación, sus propias respuestas, ojalá novedosas, creativas y fundadas.

Es fundamental disponer para ello de la mayor gama de recursos profesionales, contar con un equipo de apoyo y tutoriado que acompañe y evalúe los procesos formativos y los logros de los estudiantes en la escuela; conformar comunidad con otros estudiantes que comparten una instancia similar; colaborar con los profesores y el personal de la escuela en la múltiples tareas que son necesarias de realizar cada día para que la escuela funcione. Todo esto porque no basta con ir y estar en una escuela, lo formativo se juega en la posibilidad que los futuros profesores puedan aprovechar estas oportunidades para avanzar en la configuración de sus aprendizajes profesionales con otros y en el desarrollo de las capacidades y competencias fundamentales de un buen profesor.

#### **IV. Aún queda mucho por hacer**

Las relaciones entre la escuela y la universidad pueden verse fortalecidas, mediante el reconocimiento de la legitimidad de los saberes que poseen tanto los actores de la escuela como los de la academia, gene-

rando miradas complementarias sobre temas y problemas de interés común y estrechando vínculos de cooperación mutua.

Profesores y profesoras han sido y seguirán siendo la principal “punta de lanza” de los procesos de mejoramiento y cambio educativo, por eso, incorporar a futuros profesores en escuelas es, también, una posibilidad de avanzar en lograr mejoras y cambios desde dentro de la escuela -de su cultura, sus preocupaciones y sus tensiones-, en alianza con la escuela y con sus actores.

El aporte de la formación inicial tanto para formar nuevos profesores como para hacer nuevas preguntas, propiciar nuevas miradas e incorporar nuevas estrategias, es necesario y puede ser fundamental si logra fortalecer al profesorado en una dimensión más amplia, más comunitaria, más institucional, pues como sabemos los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener , más aún, el efecto de las prácticas pedagógicas de un maestro no está aislado, sino que se suma y se combina con el efecto de las prácticas pedagógicas de los demás profesores que tiene ese alumno y con los efectos producidos por las prácticas de gestión de la escuela a la que asiste ese alumno. Por eso, porque para avanzar necesitamos tener mejores escuelas, necesitamos formar mejores profesores.



## **Bibliografía:**

- Avalos, B. (2000) El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente el futuro, Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental de PREAL, Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23-25 Agosto.
- Avalos, B. (2002) Profesores para Chile. Historia de un proyecto, Mineduc, Chile.
- OCDE (2004) Informe sobre la Educación en América Latina.
- Reimers, F. (2003) “Las buenas maestras en América Latina”, Revista Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile, abril, pp. 33-47.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. (2002) Teachers, schools and academic achievement, en [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl), 31.07.2003.
- JM. Sancho (1993) Para enseñar no basta con saber la asignatura, Paidós, España.
- Kirby, Mc Combs, Barney y Naftel (2006) Reforming teacher education: something old, something new, Santa Monica: Rand Corporation.
- Tickle, L. (2000) Teacher induction: the way ahead, Open University Press, London.