

# Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

Juana M. Sancho, José M. Correa, Xavier Giró Gràcia y Leticia Fraga (Coord.)



REUNI+D

esbrina 

# **APRENDER A SER DOCENTE EN UN MUNDO EN CAMBIO**

Simposio internacional

**ESBRINA – RECERCA**

<http://www.ub.edu/esbrina>

ESBRINA – RECERCA  
Universitat de Barcelona (2014)

Esta publicación se distribuye  
con la siguiente licencia:

**Creative Commons**  
Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

*Para citar la obra:*

**Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.**

<http://hdl.handle.net/2445/50680>

ESBRINA – RECERCA  
Universitat de Barcelona (2014)

## APRENDER A SER DOCENTE EN UN MUNDO EN CAMBIO

Simposio internacional

Organizado por



elkarrikertuz



En colaboración con



*Coordinación y edición:*

Juana M. Sancho Gil  
José María Correa Gorospe  
Xavier Giró Gràcia  
Leticia Fraga

*Portada, diseño y maquetación:*

Xavier Giró Gràcia

# Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
EL PROYECTO IDENTIDOC Y PONENCIAS INVITADAS.....	10
La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc).....	11
The construction of infant and primary school teachers' identity during their initial professional development and first years of work (Identidoc).....	24
From Novice to Professional: Teachers for the 21st century and how they learn their job.....	37
The development of teacher professional identity: Influencing contexts and inner tensions.....	45
POSICIONES DEL PROFESORADO ANTE LOS CAMBIOS.....	56
Especificidades de la formación de profesores y profesión docente: reflexiones a partir de un estudio sobre los formadores de profesores y de enfermeros.....	57
Reacciones y resistencias el profesorado ante los cambios. El servicio profesional docente en México.....	67
Changing teachers' perceptions of teaching and learning social studies through implementing "Multi-text Reading Instruction Model": A design-based approach in Taiwan junior high school classrooms.....	75
Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio?.....	82
Teachers' challenges regarding cultural diversity.....	89
La mediación intercultural: un recurso para el docente.....	93
Aprender en contexto: el uso de la geolocalización en la educación secundaria...	101
Repensar la educación artística. A propósito de las movilizaciones estudiantiles en Chile.....	106
"Artistry" en formación de maestros y la docencia como arte.....	113
Programa Docente Digital.....	120
Diseño y Formación del Profesorado en Artes Visuales: reflexiones artístico/educativas en una investigación doctoral.....	129
El aprendizaje cooperativo respuesta pedagógica a la educación en la sociedad de la información.....	136
Borrar Fronteiras, propor ações: a formação de professores de teatro a distância no	

Brasil, experiência na proposição de sujeitos criativos digitalmente.....	143
Contextos socio políticos e históricos en la formación de profesores en Ciencias de la Educación: de la experiencia como estudiante al desempeño como docente....	153
Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular.....	160
Estudiantes de carreras bimodales de la UNLPam: Aproximaciones a las TIC en la Formación docente universitaria.....	174
Entre los dilemas de la formación docente permanente y la reconfiguración de la posición estatal.....	181
APRENDIZAJES DEL PROFESORADO EN EL PERIODO INICIAL DE SU CARRERA .....	188
La formación inicial del profesorado en educación infantil. Análisis de los discursos sobre las representaciones y prácticas docentes en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.....	189
El profesorado novel de geografía e historia y el aprendizaje de tecnologías digitales .....	196
Estudio de caso longitudinal de las creencias sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la formación inicial de los maestros.....	202
La universidad en cambio: el docente y sus competencias pedagógicas.....	209
Procesos formativos e identitarios de nóveles docentes de Artes Visuales: miradas, saberes y experiencias.....	218
La Mediación intercultural como práctica pedagógica en la educación secundaria .....	228
PROCESOS DE CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES.....	235
Proyecto fin de grado: proceso para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción.....	236
Docente-artista-espectador: notas preliminares para uma investigação empírica	246
El Cine Documental en la formación del professorado.....	253
Ética e identidad docente.....	259
El docente plasmado en las revistas pedagógicas brasileñas.....	267
Claves pedagógicas que guían la práctica educativa de una maestra.....	275
Género y diferencia sexual en la construcción inicial de identidades docentes.....	282
La construcción de la identidad profesional del profesorado a través de las tecnologías digitales.....	290
La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)	

.....	295
Reproducción o renovación. El dilema subyacente en la construcción de la identidad docente en la formación inicial.....	304
Reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil. .	311
Constitución de la identidad profesional de un docente-enfermero en una universidad mexicana.....	318
Políticas educacionais de formação docente após a implementação da lei 10.639/03 – a experiência de João Pessoa.....	326
Relatando el cuerpo. Una experiencia narrativa con un grupo de mujeres universitarias.....	334
La experiencia de ejercer como profesor: entre el enseñante aprendiz y el eterno acumulador de méritos.....	342
Movimientos identitarios del profesor principiante.....	350
Tutoría y liderazgo. Construcción competencial del tutor. Una experiencia en la formación permanente del profesorado de primaria y secundaria en su construcción de identidad docente como tutor o tutora.....	357
Apuntes sobre desplazamientos y sus resonancias en la formación docente.....	363
Sobre las prácticas de cocinas y sus recetas de géneros.....	370
Los equipos docentes y la construcción de la identidad profesional.....	375
La construcción de identidades de los profesores noveles en sus inserciones laborales. Un estudio contextualizado en la Argentina actual.....	382
La reflexión del profesor de educación básica formado en la sociología.....	390
Identidades de formadores de profesores y los desafíos de la formación de profesores mientras profesionales de ayuda.....	398
El profesor ideal o el síndrome de el club de los poetas muertos.....	405
Entornos y construcción de la identidad profesional.....	412
Starting the Conversation: Using the Carrere Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools.....	418
Formación permanente y construcción de identidades en el Equipo docente del practicum de Educación Social.....	426
CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS DOCENTES.....	432
Colaborar para enseñar y aprender en la universidad.....	433
¿Dónde me he metido? Las condiciones profesionales en la voz del profesorado novel.....	439
APRENDIZAJES DEL PROFESORADO EN EL PERÍODO INICIAL DE SU CARRERA	

.....	447
Escenas de películas para la formación docente.....	448
Afrontamiento proactivo y bienestar psicológico en estudiantes de maestro en la Universidad de Barcelona.....	459
Evolución del conocimiento didáctico del maestro de ciencias a lo largo de una formación inicial reflexiva basada en el análisis de diálogos.....	465
Los mentores, una figura esencial de la Universidad. Propuesta para la formación de mentores.....	471
Las competencias interpersonales en la formación del profesorado de música. Un estudio exploratorio en las colonias musicales.....	478
Los relatos escolares en la formación inicial: procesos, paradojas y desafíos.....	482
La percepción de los futuros docentes: “Manuel de Pedrolo, antes y ahora. Una experiencia de secundaria”.....	487
¿Cómo se enseña y se aprende a enseñar? Comunicación, subjetividades y saberes en la formación docente inicial en espacios escolares y no escolares.....	494
El aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita: creencias y representaciones de los futuros maestros.....	501
Aprendizaje de competencia mediática en los estudios de Grados de Maestro: importancia desde la perspectiva de los alumnos.....	508
Aprender a enseñar en la universidad, el itinerario de Alba.....	517
EPÍLOGO.....	523
Un epílogo con vocación de prólogo.....	524

# INTRODUCCIÓN

Este texto recoge el conjunto de contribuciones presentadas al simposio internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio, que tuvo lugar en Barcelona el 21 y 22 de noviembre de 2013, un acto organizado por los grupos de investigación consolidados Esbrina - Subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos (2009SGR 503) de la Universidad de Barcelona y ELKARRIKERTUZ (IT-563-13) de la Universidad del País Vasco.

El simposio nos dio la oportunidad de debatir con la comunidad educativa el sentido de ser docente en el mundo actual y nos permitió presentar y debatir los resultados del proyecto de investigación coordinado La construcción de la identidad docente del profesorado educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc) (Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01/EDU2010-20852-C02-02), e intercambiar con otros colegas conocimientos y reflexiones en torno a estos temas.

La publicación comienza con un resumen de la mencionada investigación en castellano y en inglés. Sigue con los textos en inglés de las ponentes invitadas, con todas las contribuciones presentadas organizadas por los temas debatidos en el simposio y acaba con el epílogo reflexivo que dio cierre al simposio.

No podemos acabar esta breve introducción sin expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la celebración de este acto:

- *Ponentes invitadas:* Ilse Schrittester y Maria Assunção Flores.
- *Participantes en las mesas redondas:* Aingeru Gutierrez-Cabello, María Cornet, Noelia Fernández, Eva Suárez, Begoña Ochoa-Aizpurua, Kepa Zamalloa, Josep Alsina y Luis Alonso Polo.
- *Colaboradores del comité organizador:* Bernardita Brain y, de forma muy especial, Vicente Molina Neto.
- *Comité científico:* Adelina Castañeda Salgado, Juan Bautista Martínez, Pilar Colás Bravo, Juan de Pablos Pons, Enrique Javier Díez Gutiérrez, Juan Manuel Escudero, Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Adriana Gewerc Barujel, Analia Elizabeth Leite Mendez, Lourdes Montero, José M. Nieto Cano, Joaquín A. Paredes Labra, Ignacio Rivas Flores, Dennis Shirley, Javier Tejedor Tejedor, Jesús Valverde Berrocoso, Ana Luisa Sanabria Mesa, Antonia Rodríguez Fernández, Amélia Lopes, Silke Grafe y, de forma muy especial, Rosane Kreuzburg Molina.
- *Colaboradores en la realización del simposio:* Maria Domingo, Judith Onsés, Raquel Miño, Judith Arrazola, Paula Bianchi, Sara Carrasco, Sara Bogarín, Ángel Garau y Victoria Bastida.

Agradecemos también su trabajo al personal de administración y servicios de la Facultad de Bellas Artes, que se encargó de que toda la infraestructura funcionase, al personal del servicio de audiovisuales de la Universidad de Barcelona y a los traductores. Asimismo queremos reconocer el apoyo de la Facultad de Bellas Artes y del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, a la realización de este acto.

Barcelona, febrero de 2014.

# EL PROYECTO IDENTIDOC Y PONENCIAS INVITADAS

# La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)

## Síntesis y principales resultados y contribuciones

Ministerio de Economía y Competitividad  
EDU2010-20852-C02-01/ EDU2010-20852-C02-02

### Investigadores

Juana M. Sancho Gil, Fernando Hernández-Hernández, Sandra Martínez Pérez, Paulo Padilla Petry, Alexandra Montané López, Fernando Herraiz García, Verónica Larraín Pflingsthor, Amalia Susana Creus, Laura Domingo Peñafiel, Judit Vidiella Pagès

Grupo de investigación consolidado Esbrina – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503). REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. MINICO. EDU2010-12194-E (subprograma EDUC).

José Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi Apraiz, Luispe Gutierrez Cuenca, Asun Martinez Arbelaiz, Lorea Fernández Olaskoaga, Daniel Losada Iglesias. Universidad del País Vasco.

Elkarrikertuz I. Sistema Universitario Vasco IT-563-13

### Interés y relevancia del tema

Los docentes de los distintos ciclos del sistema educativo que están comenzando su vida profesional, si permanecen en esta actividad, trabajarán durante los próximos treinta o cuarenta años con personas que vivirán parte de su vida en el siglo XXII. Este hecho constituye un punto de reflexión para los educadores quienes recibimos nuestra formación básica en el siglo XX, estamos desarrollando nuestro trabajo en el XXI, y tenemos la responsabilidad de preparar a individuos para que puedan construir un mañana que ya es hoy (Millán y Sancho, 1995). Aquí comienza el interés de nuestros grupos de investigación por explorar cómo los hombres y las mujeres que han salido en los últimos años de las facultades de formación del profesorado, con las especialidades de educación infantil y primaria, aprenden a ser docentes. Cómo se han ido constituyendo y posicionando como maestros y maestras durante la formación inicial y los primeros años de su vida profesional. Este primer elemento de interés se enmarca en una red compuesta por un conjunto de nodos que enumeraremos como sigue:

1. *La dificultad de introducir y consolidar cambios que presenten mejoras en la educación.* El

conocimiento acumulado en los últimos más de cincuenta años de reformas educativas nos ha permitido vislumbrar la dificultad de cambiar las nociones y representaciones sobre: qué significa enseñar, aprender, evaluar y calificar, las concepciones sobre la infancia y la juventud, lo que caracteriza una buena práctica docente, etc. (Sarason, 1990; Cuban, 1993). Esta dificultad afecta no solo al profesorado, sino también a la mayor parte de los implicados en la educación: responsables de políticas educativas, formadores, administradores, familias...

2. *La dificultad de dar cuenta de los cambios tecnológicos, económicos, culturales y sociales que nos envuelven.* En particular, el desarrollo y proliferación de tecnologías digitales de la información y la comunicación, cada vez más versátiles y ubicuas, está transformando todos los ámbitos de la sociedad. De forma más específica, está cambiando las maneras de producir, acceder y valorar la información y las formas de aprender del alumnado, algo que no se está teniendo en cuenta adecuadamente en el campo de la educación. De este modo, se tiende a introducir tecnologías digitales cada vez más versátiles y ubicuas en contextos institucionales rígidos e inerciales, con horarios y currículos compartimentalizados y fragmentados, visiones factuales y declarativas del conocimiento y evaluaciones tendentes a la mera memorización (Sancho y Alonso, 2012).
3. *La insuficiencia de la formación inicial.* El profesorado – y cualquier persona que desempeñe un trabajo en la actualidad – ha de seguir aprendiendo y formándose a lo largo de su vida laboral. Los docentes, en los primeros momentos, tienden a recurrir a prácticas pedagógicas interiorizadas en su larga experiencia como alumnos (Rivas y Leite, 2013) y, en menor medida, a la enseñanza recibida en la universidad.

Te queda claro y eres consciente de que la carrera lo que supone es eso, un título, pero que a partir de entonces es cuando tienes que empezar a aprender. Eso lo ves ahora con perspectiva, pero entonces a lo que primero recurres es a lo que te han enseñado a ti (Sancho, Martínez y García, 2011: 163).

4. *La importancia de las primeras experiencias laborales.* El tipo de la acogida y el sentido de las prácticas pedagógicas de los primeros centros a los que son destinados los docentes parecen tener un papel fundamental en su forma de situarse en y frente a la profesión. Así puso de manifiesto una investigación sobre cómo el profesorado de enseñanza primaria y secundaria se había ido enfrentado a los cambios a lo largo de su trayectoria laboral y cómo habían influido en su forma de ser docentes (Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Ministerio de Ciencia e Innovación. BSO2003-02232).

Yo siempre pienso eso, si yo hubiera llegado allí y me hubiera encontrado con, no voy a decir un 'ambiente hostil', pero sí un poco de frialdad, apatía, dejadez... pues me hubiera contagiado de eso, y hubiera pensado: "Ah, es que esto es así" (Sancho, Giambelluca e Ibáñez, 2011: 183).

5. *Un creciente interés internacional.* En los últimos años ha aumentado el volumen de investigaciones sobre las situaciones, procesos, experiencias y posicionamientos vinculados a cómo el profesorado construye y negocia su identidad, y a cómo aprende a ser docente (Maclure, 1993; Clandinin y Connelly, 1995; Gee, 2001; Sachs, 2001; Sfard y Prusak, 2005; Flores y Day, 2006).

Estos factores centraron nuestra investigación en la que nos planteamos la necesidad de describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la constitución de la identidad profesional de los maestros y maestras de educación infantil y primaria. Pareciéndonos especialmente relevantes las vinculadas a la formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela.

Además de aumentar nuestra comprensión sobre el tema de estudio, con esta investigación también nos planteamos ofrecer orientaciones para las políticas educativas, para las prácticas de formación inicial y permanente del profesorado, para el propio profesorado y para las escuelas de infantil y primaria. Todo ello con el fin de contribuir al desarrollo de una profesión docente con capacidad para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura.

Para los investigadores del País Vasco, participar en un estudio que nos permitía indagar sobre el proceso de aprendizaje de la profesión ha sido especialmente relevante. No sólo para nosotros mismos como formadores e investigadores, sino para la propia institución de la que formamos parte. Sobre todo porque percibíamos que la formación inicial estaba primordialmente basada en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje transmisiva, memorística y desproblematizada, que ayudaba poco e incluso obstaculizaba el desarrollo del futuro docente.

## Los objetivos de la investigación

Como hemos avanzado, la finalidad principal de este proyecto es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria. Centrándonos especialmente en aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. Mientras los objetivos específicos se concretan de la siguiente manera:

1. Contribuir al desarrollo de conocimiento basado en la investigación sobre los complejos procesos de constitución de la identidad docente del profesorado de enseñanza infantil y primaria durante la formación inicial y los primeros años de trabajo en la escuela.
2. Describir, analizar e interpretar la interdependencia de los discursos, las representaciones, las experiencias y las prácticas de formación inicial del profesorado de enseñanza infantil y primaria en el proceso de constitución su identidad profesional.
3. Describir, analizar e interpretar la interconexión de los discursos, las representaciones, las experiencias y las relaciones en la escuela infantil y primaria con el proceso de constitución de la identidad docente del profesorado durante los cinco primeros años de trabajo en la escuela.
4. Realizar un análisis comparativo de las similitudes, diferencias, superposiciones, complementariedades e interferencias de los procesos de constitución de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria.
5. Llevar a cabo una difusión sistemática del proceso y los resultados de la investigación, utilizando todos los medios disponibles e involucrando a todos los implicados –desde el propio profesorado a la comunidad científica internacional, pasando por los formadores de profesorado y responsables de las políticas de formación.

6. Aportar resultados que puedan informar y contribuir a la toma de decisiones, basadas en la investigación para: (a) los responsables de las políticas y las prácticas relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado; (b) las escuelas que acogen al profesorado novel; y (c) el propio profesorado novel en un periodo crucial de su vida profesional.

## Metodología

El despliegue metodológico de la perspectiva narrativa combina, en nuestro caso, un conjunto de métodos y técnicas de recogida de información que hemos considerado como el más adecuado para explorar las dimensiones planteadas y avanzar en los objetivos del estudio. Desde un posicionamiento construccionista (Holstein y Gubrium, 2008; Gergen y Gergen, 2011) la representación del problema de investigación y el análisis de los antecedentes del mismo, a partir del conocimiento disponible sobre el tema, nos han llevado a seleccionar tres técnicas básicas de recogida de información: la entrevista, la observación etnográfica y el grupo de discusión.

### *Grupo de Barcelona*

- 9 Relatos biográficos elaborados a partir de microetnografías (observaciones en los lugares de trabajo, entrevistas, análisis de documentos y artefactos, etc.) de 7 maestras y 2 maestros de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña, con una experiencia laboral de entre uno y cinco años en centros públicos y concertados.
- 9 Grupos de discusión en otras tantas Comunidades Autónomas (Cataluña, País Vasco, Madrid, Galicia, Castilla-León, Andalucía, Cantabria, La Rioja y Baleares) en los que han participado 49 docentes de las mismas características.

### *Grupo del País Vasco*

- 13 Relatos biográficos elaborados a partir de microetnografías (observaciones en lugares de trabajo, entrevistas, dibujos, murales colectivos, análisis de documentos y artefactos, etc.) de 5 maestros y maestras de educación infantil, con una experiencia laboral de entre uno y cinco años en centros públicos y concertados; y 8 alumnos y alumnas de la titulación de Maestra de Educación Infantil, de la Universidad del País Vasco.
- 4 Grupos de discusión en otras tantas Comunidades Autónomas (Navarra, Madrid, Castilla-León y Cataluña) donde han participado 16 maestros y maestras de las mismas características.

## Principales resultados: Identidades profesionales en búsqueda de sentido

Todos los docentes de enseñanza infantil y primaria que han colaborado, de forma más o menos intensa en esta investigación, tienen la conciencia de que están *deviniendo* más que *siendo* maestros y maestras. En el transcurso de su experiencia laboral (entre uno y cinco años), en un mundo que está cambiando a gran velocidad, han tenido que ir afrontando situaciones desafiantes, negociando con sus sueños, dudas y certezas y descubriendo que ellos mismos y la educación están siempre por hacer. Los participantes en este estudio han tenido la oportunidad de poner palabras y dar sentido a la pregunta: ¿cómo aprendes a ser maestra? Según

ellos, nadie antes se la había sugerido y menos acompañado en la exploración de este interrogante tan lleno de complejidades y perplejidades. En este proceso han sido conscientes de la importancia que presentan las preguntas y las respuestas que se vayan dando. En los siguientes apartados sintetizamos las dimensiones más relevantes de su *devenir* como maestros.

### *Sueño infantil (vocación) vs. Descubrimiento y compromiso*

Sigue vigente la creencia de que la dedicación a la docencia responde a una *vocación*, a una *llamada* que reciben quienes disponen de unos determinados *dones*. La consecuencia inmediata de esta opinión es que el profesorado, sobre todo el de infantil y primaria, *ya cuenta* con lo que necesita para enseñar y que lo hará independientemente de las condiciones de trabajo que se encuentre. Sin embargo, ese *deseo primario* de querer ser maestra no se da entre muchos de los participantes en este estudio. Lo que revela nuestra investigación es que, también existen muchas personas que han ido descubriendo y decidiendo a través de vicisitudes y situaciones de lo más variadas su deseo de dedicarse a la enseñanza. De este modo, la constitución de una identidad docente responsable y comprometida no siempre comienza con el deseo, a veces más maternal que profesional, de dedicarse a la educación. Un punto de partida muchas veces basado en una idea romantizada de la infancia y de la escuela que puede poner a los docentes en posiciones de extrema fragilidad cognitiva y emocional, dificultándoles el propio aprendizaje. De ahí que lo importante no parezca tanto cómo se toma la decisión de dedicarse a la enseñanza como la predisposición personal, también socialmente construida, de dialogar críticamente con las situaciones y sacar consecuencia, a ser posible positivas, de las experiencias vividas.

### *La construcción de relaciones de cuidado con el alumnado*

Muchas personas deciden dedicarse a la educación por la necesidad que sienten de comunicarse con otras personas. Porque es un lugar donde se trabaja con gente, no con máquinas. Los participantes en nuestro estudio dan un sentido y una significación especial a la posibilidad que les ofrece su trabajo de *relacionarse con otros*, en particular con el alumnado. Su deseo de dedicarse a la gente no parte de un sentido de *vocación religiosa*, sino de la satisfacción que implica el intercambio con el alumnado que, a esta edad, suele estar envuelto en una capa de afecto. También expresan su deseo de *hacer algo por los otros*, de contribuir a mejorar la sociedad a través del cuidado del otro. Éste es un tema recurrente que suscita un sinfín de preguntas y reflexiones. Mucho más cuando se trabaja con alumnado con necesidades educativas especiales o con clases heterogéneas, que todas lo son. Tener en cuenta la dimensión del cuidado en la relación docente en el proceso de aprender a ser maestro lleva a un buen número de consideraciones. De entre ellas destaca la cuestión de cómo crear y mantener una relación de cuidado que no implique solo mimo o consentimiento, sino avance y reto intelectual y emocional para el alumnado. Este posicionamiento pedagógico requiere un saber/aprender a hacer explícito o implícito y un constante aprender a ser.

### *Ir desde y más allá del contexto y las experiencias del alumnado*

Otra faceta de su identidad profesional que les preocupa y ocupa es poder ir más allá de las circunstancias del alumnado, intentando trascender lo que saben y lo que son. En este punto parten de sus propias vivencias como estudiantes. Del profesorado, los programas de estu-

dio y los contextos de enseñanza que les permitieron aprender y descubrir cosas de sí mismos, de los demás y del mundo que les rodeaba, o que les impidieron y frenaron su aprendizaje. Aquí se refieren a la importancia de cuestionar los estereotipos, de ir más allá de los prejuicios de clase, sexo, etnia, religión, etc. También ponen de manifiesto las carencias de su formación que les dificultan entender y dar respuesta a las condiciones y configuraciones de sus estudiantes. En este aspecto, y en profunda conexión con la siguiente dimensión, manifiestan la necesidad de una formación –formal o informal- continuada, que les permita mejorar su bagaje profesional.

### *La mentoría/colaboración o su ausencia*

Para su proceso de constitución de la identidad profesional señalan el papel fundamental de la mentoría y la colaboración durante la formación inicial y en los contextos de trabajo. En general lo viven como una carencia, como una necesidad no satisfecha que les dificulta convertirse en el tipo de docentes que les gustaría llegar a ser. No todas las personas se enfrentan a las situaciones profesionales que les revelan las carencias de su formación de la misma manera. Hay quienes buscan un grupo para seguir aprendiendo y otros que se frustran y desconciertan. También hay casos de mentorías *castradoras*. A veces los programas de acogida de docentes noveles en los centros lo que intentan es que las personas nuevas se *adapten* a su proyecto educativo sin preguntarse, cuestionarse o ver si se puede mejorar, ni ofrecerles la posibilidad de realizar aportaciones o expresar sus propias inquietudes.

### *El papel de los referentes pedagógicos*

El profesorado que ha participado en esta investigación señala la escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente en su formación inicial y en las escuelas en las que desempeñan su trabajo. En general, tienen dificultad para relacionar las ideas pedagógicas que les han transmitido en la universidad y las que ponen en práctica en el aula, con corrientes de pensamiento pedagógico y sus respectivos autores. Sienten que les han dado *más recetas* que marcos conceptuales y algunos reivindican la importancia de seguir estudiando. De hecho, en ocasiones, señalan con vehemencia ideas y autores que les han iluminado, entusiasmado y que creen guían su forma de abordar la enseñanza.

## Preocupaciones y desafíos

Junto a las dimensiones que informan el proceso de constitución de la identidad docente señaladas anteriormente, hay que considerar una serie de elementos que elaboramos en forma de preocupaciones, formuladas por nuestros colaboradores, y los retos que implican.

### *Las condiciones laborales*

En los últimos años, en muchos países entre los que se encuentra España, se ha pasado de no existir prácticamente paro para el profesorado de educación infantil y primaria a una gran inestabilidad laboral. Es decir, de tener trabajo al día siguiente de terminar la carrera, a encontrar serias dificultades para trabajar. Nos hemos encontrado con docentes que en un año han sido enviados como suplentes a ¡veinte escuelas diferentes! Con maestros que esperan cada mañana una llamada para dirigirse a una u otra escuela (en este caso suelen ser concertadas). Con personas que han aprobado hasta tres veces las oposiciones y aun así no tienen trabajo. Con maestros contratados para media jornada que tienen que asumir la responsabilidad de

ser tutores de un curso. La pregunta es, si el proceso de constitución de la identidad docente está lleno de inestabilidad, de incertidumbre, de una cierta decepción, de un alto grado de docilidad para aceptar lo que hay ¿cómo afectarán estas vivencias al compromiso, el sentido profesional y la implicación en el trabajo?

### *La (no) carrera docente*

En la mayoría de los países, y desde luego en España, no hay carrera docente. Las condiciones de trabajo y salario desde el momento en que se consigue una *plaza fija*, son prácticamente las mismas para todos (solo se añade el complemento de antigüedad y/o de cargo directivo). Uno de los miedos explicitados y repetidos por los participantes en nuestra investigación es: *llegar a verse como algunos de sus compañeros dentro de veinte años, cuando todavía les faltará un largo tiempo para jubilarse*. Sienten pavor ante la idea de convertirse en parte de ese profesorado amargado, sin entusiasmo, sin sentido, que se encuentra en las escuelas y que ellos rechazan. Lo ven como un contra ejemplo y un referente del que alejarse.

### *Las políticas educativas desprofesionalizantes*

Las políticas educativas de los últimos años han estado en permanente cambio, siendo a menudo contradictorias. En este contexto el profesorado novel se siente inseguro. Le resulta difícil entender lo que puede o no puede hacer y le resulta difícil autorizarse a poner en práctica sus propias ideas. Por una parte se habla de autonomía, responsabilidad y rendimiento de cuentas, pero la práctica está llena de prescripciones (auto)impuestas y controles internos y externos meramente burocráticos. El conjunto de fuerzas resultantes de esta situación tiende a contrarrestarse y a impulsar una cierta inercia y por tanto a dificultar o impedir toda implicación con la mejora de la educación.

### *La distancia entre la formación y la práctica*

El análisis de las evidencias recogidas en esta investigación indica que, no se trata tanto de que exista una distancia entre la teoría y la práctica, ya que la teoría nos tendría que ayudar a comprender los fenómenos con los que nos enfrentamos en la práctica. De lo que nuestros colaboradores hablan (y se quejan) es de lo que en la formación se dice que *debería ser* o *debería hacerse* y el sentido (o su falta) que esto tiene para la práctica. Al profesorado le gustaría a veces hacer algo diferente pero no sabe, no cuenta con referentes y con el imprescindible saber cómo.

### *La tendencia a la repetición de modelos y prácticas*

Entrar a formar parte de la comunidad de práctica que representa la escuela, aunque a menudo la cultura de la institución fomente más el aislamiento que la cooperación, produce diversas reacciones y posicionamientos en el profesorado novel. Entre las formas de situarse de los participantes en esta investigación en las escuelas que han trabajado encontramos: la sumisión y la aceptación; el diálogo con lo que entienden como positivo o negativo; el aprendizaje revelador; la rebeldía; la resistencia; el enfrentamiento. También una combinación de todas o algunas de ellas en diferentes momentos y circunstancias. En cualquier caso, el peso de las instituciones escolares para coartar (o impulsar) la frescura de los recién llegados puede provocar la pérdida del impulso innovador, si lo tienen, pero sobre todo minimizar su necesidad de seguir aprendiendo.

### *La soledad del trabajo docente*

La profesión docente sigue siendo enormemente solitaria. El profesorado vive rodeado de gente, de sus alumnos, compañeros, familias,...pero dispone de pocos momentos para el intercambio y para la colaboración. Pocos de maestros que han colaborado en este estudio manifestaban tener la oportunidad de contar con un sistema de mentoría o acompañamiento. En muchos centros existían reuniones de coordinación, pero a menudo terminaban en el acuerdo de qué temas se van a enseñar y qué materiales se va a utilizar. Acabada la reunión, la maestra vuelve a la soledad *acompañada* de su aula.

### *La insuficiencia de formación cultural*

Parte del profesorado participante en este estudio sentía que no estaba al día de muchas cosas y algunos se preguntaban qué tienen que hacer. El gran problema hoy es que el universo cultural es tan amplio y nuestra capacidad para aprender tan limitada que resulta difícil, sino imposible, estar al tanto de las producciones culturales contemporáneas. Pero ¿cómo vamos a educar para el mundo actual si nosotros no estamos educados? ¿Enseñando lo que pone en el libro de texto o en los materiales disponibles en la web? Estas preguntas tampoco tienen respuestas simples, pero quizás nos tendrían que hacer pensar, sobre todo a los formadores y a los responsables de las políticas educativas, en nuestro propio bagaje cultural y en cómo promover nuestro propio desarrollo cultural y el del profesorado. En cualquier caso, esta preocupación marca una quiebra con la imagen del maestro *transmisor de conocimientos* y apunta a una reconsideración de la idea de docente que *sabe* y que *enseña lo que hay que saber*. A la vez que introduce la importancia de reconocer que no lo sabe todo y que tiene que seguir aprendiendo.

### *La necesidad de seguir aprendiendo*

En estrecha relación con el punto anterior, el profesorado es consciente de que tendrá que seguir aprendiendo siempre si no se quiere quedar obsoleto, como creen que están algunos de los compañeros de los centros de los que han trabajado o trabajan. Consideran que han de estar al tanto de cómo cambian las tecnologías, las formas de aprender y enseñar, el propio sentido del conocimiento. Lo que no acaban de ver es cómo podrán garantizar ese aprendizaje. Esta situación también implica a los formadores del profesorado y a los responsables de las políticas educativas que, pendientes de enseñar y legislar se olvidan de aprender.

### *La necesidad de revisar la formación inicial y permanente del profesorado*

Al realizar esta investigación sobre cómo los maestros constituyen su identidad docente, inevitablemente nos preguntamos cómo nos constituimos nosotros mismos como formadores y cuáles son nuestros referentes pedagógicos y por qué acaban siendo tan poco influyentes o relevantes. Una investigación centrada en los otros, supone un retorno hacia nosotros mismo. Ninguna de las reformas educativas/universitarias, ni ninguna de las propuestas formativas actuales nos ha permitido repensarnos en este sentido, tal como lo ha hecho este estudio.

## Conclusiones

El análisis y la interpretación de las evidencias recogidas en la investigación, nos ha permitido dibujar una imagen compleja y dinámica de los desafíos formativos y profesionales que

hoy ha de afrontar el profesorado que comienza su carrera y vislumbrar cómo se están configurando sus identidades docentes.

Este estudio nos ha permitido profundizar en la noción de identidad docente como un proceso de *constitución de sí*, entendido como una trama de permanentes interacciones de los individuos -cada uno con su *mochila* biológica, biográfica y social-, con las políticas educativas, los compañeros, las estructuras y relaciones de poder de los centros, el alumnado y las familias. Los participantes en este estudio, en general, sitúan las experiencias más gratificantes, pero también las más dolorosas, en la relación con el alumnado. Porque la profesión docente, por su dimensión de cuidado y responsabilidad sobre otros, está dotada de una gran carga emocional (Hargreaves, 1998; O'Connor, 2008; Marchesi y Díaz, 2009) que puede ser una fuente de energía para seguir adelante, pero también todo lo contrario.

El estudio nos ha posibilitado evidenciar que el trabajo docente reviste una dificultad y complejidad crecientes. Por una parte, porque la evolución del sistema educativo (aumento considerable del número de diplomados, ahora graduados) y los recortes en las inversiones (menos docentes en los centros para más estudiantes) hace cada vez más difícil encontrar trabajo y que éste sea cada vez más precario. Y por la otra, porque los cambios en las nociones de infancia, en la representación del conocimiento, en las demandas sociales a la escuela, en las tecnologías de la información y la comunicación, etc., están acabando con los mitos del *trabajo fácil*, del horario reducido y las largas vacaciones. El profesorado novel, que ha *tenido la suerte* de encontrar un empleo y se ha comprometido con él, ha de dedicar muchas horas de trabajo y esfuerzo intelectual y emocional a su profesión y a su formación continuada. A lo que habría que añadir que, en general, no se sienten reconocidos ni respaldados por la sociedad.

Finalmente, realizar esta investigación nos ha permitido vislumbrar que la constitución de su identidad docente del profesorado novel en el mundo que les ha tocado vivir, pasará, como en otras épocas, por la necesidad de luchar por el reconocimiento social de su trabajo. Por descubrir y profundizar en las dimensiones de su práctica como una acción y como un compromiso político. Por encontrar formas de resistencia activa a los modos autoritarios de imponer la gestión que contradicen la autonomía y la colaboración en los centros y limitan su dimensión educativa. Por la necesidad de ampliar el horizonte de su formación y encontrar formas de crear comunidad frente al aislamiento. Y también, como ya se hace en otros países, por explorar formas de visibilizar y de hacer públicas las complejidades de la profesión docente (Sancho y Correa, 2013; Hernández y Sancho, 2013).

Discusiones como las generadas recientemente por la aparición de un artículo en el diario El País, con el elocuente título: *Maestros suspensos en primaria* ([http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478\\_209351.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html)), contribuyen a mantener la creencia de que para enseñar sólo basta saber la asignatura (Hernández y Sancho, 1993), o más bien un conjunto de hechos, conceptos y fórmulas ordenadas en un libro de texto. Así parecen entenderlo los responsables (políticos y formadores) de los currículos formativos del profesorado, en este caso de enseñanza primaria, que adjudican un elevado espacio a las materias clásicas: matemáticas, lengua, ciencias experimentales, etc. Asignaturas que vienen acompañadas del término "didáctica de" o "su didáctica", pero que en la experiencia de los participantes en este investigación se convierten en enseñanza, siguiendo los métodos tradicionales, de una versión reducida y factual de esas disciplinas.

Los docentes que han colaborado en esta investigación reconocen la importancia de la formación inicial, pero señalan que no les ha *enseñado a enseñar* y mucho menos se les ha

preparado para afrontar la complejidad que entraña el oficio de enseñar en el mundo contemporáneo. Sólo durante el periodo de prácticas y de forma reducida, han podido comenzar a vislumbrar que su trabajo tiene que ver, como mínimo con:

- Entender las prescripciones legislativas y cómo enfrentarse a ellas para ponerlas a favor del aprendizaje del alumnado.
- Entrar a formar parte de una comunidad, a menudo sin conciencia de serlo, en la que existen posiciones y relaciones de poder instituidos y naturalizados.
- Establecer una relación pedagógica con un grupo heterogéneo de niños y niñas que permita, facilite y fomente su aprendizaje y desarrollo.
- Lograr que este grupo, que cada año será diverso, desarrolle al máximo su potencial a través del aprendizaje de los distintos contenidos curriculares y lo haga en unas determinadas horas y momentos.
- Encontrar la manera de evaluar los avances de los diferentes alumnos utilizando los mecanismos más adecuados.
- Acoger, escuchar y, hasta donde sea posible responder, a las situaciones emocionales del alumnado en la medida que afectan su capacidad de aprender.
- Establecer unas relaciones de complicidad y responsabilidad con las familias con la finalidad de sumar, o multiplicar, y no restar, en el proceso de aprendizaje del alumnado.

El monográfico: Aprender a ser maestra, hoy. Cuadernos de Pedagogía, 436, publicado en 2013, trata muchos de los aspectos recogidos en éste y otros apartados de este documento.

## Recomendaciones

La distancia que separa los resultados y las aportaciones de la investigación educativa, de las políticas y de las prácticas que concretan la finalidad y el sentido de la educación ha sido repetidamente señalada (Broekkamp y van Hout-Woltersb, 2007; Vanderlinde y van Braak, 2009). La educación escolar, en este caso de los niños y niñas de entre 3 y 12 años, que tienen el derecho y la obligación (los de entre 6 y 12) de asistir a la escuela, tiene lugar en un contexto formado por la legislación educativa y las prácticas docentes. En general, la legislación educativa no parece fundamentada en el conocimiento basado en la investigación, sino en las visiones del mundo de quienes detentan el poder gubernamental – en la recién aprobada LOM-CE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educación), encontramos la penúltima evidencia de esta afirmación. Por otra parte, en las prácticas docentes suele subyacer más la inercia y *lo que siempre se ha hecho*, que el conocimiento disponible sobre las características de los centros y los tipos enseñanza que fomentan el aprendizaje de todo el alumnado, y sobre lo que hoy sabemos de cómo los individuos aprenden (o no) a lo largo y lo ancho de la vida.

Todo lo anterior fundamenta la cautela con la que realizamos las recomendaciones para la educación. Pero también remarca la importancia de hacerlas y situarlas en los tres componentes del sistema educativo que tienen una influencia directa en los procesos y resultados finales de la educación infantil y primaria.

El primer componente lo configuran el Ministerio y las diferentes Consejerías que detentan el poder de elaborar y poner en práctica las políticas educativas. Para ellos, desde

nuestra investigación se desprende la necesidad de:

- Analizar los efectos de las políticas de acceso a la docencia y tener en cuenta el impacto que la inestabilidad, la incertidumbre, una cierta decepción y un alto grado de docilidad para aceptar *lo que hay* puede tener en la constitución de la identidad docente y, por tanto, en el compromiso, el sentido profesional y la implicación en el trabajo del profesorado.
- Plantearse las consecuencias de la inexistencia de carrera docente. Una situación que lleva a que las condiciones de trabajo y salario sean las mismas para todos, independientemente de su implicación y de la calidad de su desempeño. Esta situación tiende a frenar el desarrollo profesional y puede conllevar una cierta inercia y anquilosamiento, a medida que avanzan los años.
- Reconsiderar las políticas educativas desprofesionalizantes. Los permanentes cambios legislativos y las contradicciones que encierran aumentan la inseguridad del profesorado novel. Les resulta difícil entender lo que pueden o no puede hacer y no osan autorizarse a poner en práctica sus propias ideas.

El segundo lo integran las entidades encargadas de la formación inicial y permanente del profesorado con las que queremos compartir las siguientes inquietudes:

- La necesidad de revisar la sentida distancia entre la formación inicial (e incluso la permanente) y la práctica docente. No se trata tanto de la desconexión entre la teoría y la práctica, ya que la teoría nos tendría que ayudar a comprender y orientar la práctica. De lo que hablamos es de lo que en la formación se dice que *debería ser* o *debería hacerse* y el sentido o la falta de sentido que esto tiene para la práctica.
- La urgencia de plantearse la formación cultural del profesorado que siente que no está al día de muchas cosas y se pregunta qué tiene que hacer. El universo cultural actual es tan amplio y nuestra capacidad para aprender tan limitada que resulta difícil, sino imposible, estar al tanto de las producciones culturales contemporáneas. De ahí la pertinencia de plantearse cómo abordar en la formación inicial y permanente el necesario acercamiento de los maestros a la cultura contemporánea.
- La importancia de revisar las visiones sobre el aprendizaje y el conocimiento que subyacen a las propias prácticas formativas, tanto de los formadores en la universidad y los de los centros de formación continuada, como de las escuelas. De introducir visiones actualizadas sobre el conocimiento y el aprendizaje y las influencias de los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos en la educación. De hacernos y hacerlos conscientes de la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo y lo ancho de la vida.
- La conveniencia de reflexionar con los estudiantes en formación o los docentes en sus puestos de trabajo sobre cómo incorporan o resisten las rutinas pedagógicas. Pero también de indagar sobre la dimensión emocional de convertirse en docente y los temores y las satisfacciones asociados al tipo de maestro que quisieran llegar a ser.

En el tercer lo constituyen los centros que acogen al profesorado novel. Con ellos también queremos compartir las siguientes reflexiones:

- La importancia de ofrecer programas de mentoría que les permitan a los recién llegados aprender desarrollando su capacidad de ser, su autonomía y su autoría. Unos programas que fomenten situaciones de reflexión, para todo el claustro, sobre cómo se desarrolla su práctica y cómo se podría mejorar. Pero sobre todo que reflexionen sobre el significado del traspaso de instrucciones relativas a la estandarización del control, los protocolos a seguir y la uniformidad de lo que hay que enseñar y cómo.
- La necesidad de aminorar la soledad del trabajo docente, no solo del profesorado novel sino también de los más veteranos, a través de la articulación de relaciones y sistemas de intercambio y coordinación efectivos. A través de la creación de comunidades de práctica que pueden intercambiar y compartir no solo inquietudes profesionales, sino también sociales, culturales y personales.

Finalmente poner de manifiesto el empeño que hemos puesto en esta investigación para evidenciar el valor de un colectivo que está llevando a cabo una tarea fundamental para los individuos y la sociedad en un mundo particularmente complejo, volátil, incierto y ambiguo (Sancho y Hernández, 2011).

## Referencias

- Broekkamp, Hein y van Hout-Woltersb, Bernadette (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 203-220.
- Clandinin, D. Jean y Connelly, F. Michael. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.
- Flores, M. Assunção y Day, Christopher. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gee, J. Paul. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gergen, Kenneth J. y Gergen, Mary (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, Andy (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835-54.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana M. (2013). El futuro de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 96-99.
- Holstein, James A. y Gubrium, Faber J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & London: Guilford
- Le Baron, Curt (2006). Microethnography. En V. Jupp (ed), *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (177-179). London: Sage.

- Maclure, Maggie. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Marchesi, Álvaro y Díaz, Tamara(2009). *Las emociones y valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Millán, Luis M. y Sancho, Juana M. (Coord.) (1996). *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*. Morón: Cooperación-Educativa.
- O'Connor, Kate E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Rivas, José Ignacio y Leite, Analía. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Sachs, Judyth (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. *ISATT conference*, September 21-25. Faro, Portugal.
- Sancho, Juana M. y Hernández, Fernando (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 44 - 49.
- Sancho, Juana M.; Giambelluca, Vaneza; Ibáñez, Peru. (2011). Mirando atrás para seguir adelante. En J. M. Sancho (Coord.), *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes (180-196)*. Barcelona: Octaedro (epub disponible en: <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html>).
- Sancho, Juana M.; Martínez, Sandra y García, Julio A. (2011). El individualista cooperativo y comprometido. En J. M. Sancho (Coord.), *Op. Cit.* (pp. 161-179).
- Sancho, Juana M. y Alonso, Cristina (Coord.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sancho, Juana M. y Correa, José M. (2013). Ann Lieberman. "El docente ha de ser también maestro de maestros". *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-44.
- Sarason, Seymour B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass. (Traducido al castellano por la editorial Octaedro).
- Sfard, Ann y Prusak, Ann. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Vanderlinde, Ruben y van Braak, Johan (2009).The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316

# The construction of infant and primary school teachers' identity during their initial professional development and first years of work (Identidoc)

## Summary, main results and contributions

Ministerio de Economía y Competitividad  
EDU2010-20852-C02-01/ EDU2010-20852-C02-02

### Researchers

Juana M. Sancho Gil, Fernando Hernández-Hernández, Sandra Martínez Pérez, Paulo Padilla Petry, Alexandra Montané López, Fernando Herraiz García, Verónica Larraín Pflingsthor, Amalia Susana Creus, Laura Domingo Peñafiel, Judit Vidiella Pagès

Esbrina — Subjectivities and contemporary educational environments (2009SGR 0503), consolidated research group. REUNI+D — University Network of Research and Educational Innovation. MINECO. EDU2010-12194-E (EDUC subprogram).

José Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi Apraiz, Luispe Gutierrez Cuenca, Asun Martinez Arbelaiz, Lorea Fernández Olaskoaga, Daniel Losada Iglesias. Universidad del País Vasco.

Elkarrikertuz I. Basque University System IT-563-13

### Interés y relevancia del tema

Educators who are currently beginning their professional career at any level of the educational system and who will likely have to work during the next thirty to forty years will be taking part in the education of individuals who, with the permission of prophets and doomsayers, will live part of their lives in the 22nd century. That long but simple statement causes a bit of vertigo as well as a good amount of reflection on the part of we educators who were trained in the 20th century, are working in the 21st century, and are responsible for preparing people to build a tomorrow that is already today (Millán and Sancho, 1995). This is the starting point of our research groups' interest in exploring how men and women who have graduated from teacher education programs with specializations in infant and primary education learn to be teachers, and how they establish and position themselves as teachers during their university studies and the first years of their professional life. This first item of interest forms a network that is composed of a set of nodes, which are as follows:

1. *The difficulty of introducing and consolidating changes that lead to improvement in education.* The knowledge accumulated in the last fifty years of educational reform has allowed us to see the apparent difficulty of changing the ideas and representations of

what it means to teach, to learn, to evaluate and to assess; of the conceptions of childhood and youth; of what characterizes good educational practice, etc. (Sarason, 1990; Cuban, 1993). This difficulty is found not only in teachers of all levels of the educational system but also in those who are involved in the system: those in charge of education policy, teacher trainers, administrators, families, etc.

2. *The difficulty of accounting for the technological, economic, cultural and social changes that surround us.* In particular, the development and proliferation of digital information and communication technologies, increasingly versatile and ubiquitous, is transforming every aspect of society. More specifically, it is changing both the ways of producing, accessing and evaluating information and students learning processes and predispositions. Aspects that are not being taken into account properly in the field of education. Thus, the trend seems introducing these flexible technologies into rigid and inert scholastic contexts that have compartmentalized and fragmented timetables and curricula, visions of knowledge that value fact over process or creativity, evaluations that tend to reward mere memorization, etc. (Sancho and Alonso, 2012).
3. *The insufficiency of the initial teacher professional development.* Teachers, and indeed any person who works today, have to continue learning and professional development throughout their professional life. At the beginning of their career, teachers tend to resort to the educational practices they internalized when they were schoolchildren (Rivas and Leite, 2013) and, to a lesser extent, to the lessons they learned during their university studies. Nevertheless, as noted by one of the teachers who participated in a study (Analysis of the impact of social and professional changes in the work and lives of teachers. Ministry of Science and Innovation. BSO2003-02232) on how teachers in primary and secondary education faced cultural, social and educational changes throughout their professional career and how the changes influenced their teaching practice:

It's clear, and you are aware that what you expect from your university studies is this, a degree, but it's from then when you have to begin to learn. That's what you see now with some hindsight, but at the time you first resort to what you've been taught (Sancho, Martínez and García, 2011: 163).

4. *The importance of the first professional experiences.* A core issue that emerged from the above-mentioned study was the value of the welcome that beginning teachers received and the experience that they had in the first schools they taught in.

I always think that, if I had arrived there and I had found myself in, I am not going to say a 'hostile environment', but maybe a little coldness, apathy, neglect... well, that would have been passed on to me, and I would have thought: "Oh, so this is how it is" (Sancho, Giambelluca and Ibáñez, 2011: 183).

5. *Growing international interest.* Over recent years there has been an increase in the studies on the situations, processes, experiences and positionings that are linked to how to teachers construct and negotiate their identity and how they learn to be teachers (Maclure, 1993; Clandinin and Connelly, 1995; Gee, 2001; Sachs, 2001; Sfard and Prusak, 2005; Flores and Day, 2006).

This set of factors signaled to us the need to describe, analyze and to interpret the ideas, representations and experiences related to the professional identity of infant and primary education teachers. We think that those that are linked to their initial professional development period and the first years of working in schools are especially relevant.

In addition to increasing our understanding of the subject, in this study we also aim to provide guidelines for educational policies, for initial and ongoing teacher professional development programs, for teachers themselves and for preschools and primary schools. These two lines will contribute to the development of a teaching profession that is able to meet the challenges of today and tomorrow.

For the researchers in the Basque Country, participating in a study that has allowed us to explore how people learn to be a teacher has been especially relevant. This exploration has not only benefited us as educators and researchers, but also to our institution. Especially because of our perception that initial teacher professional development was primarily based on a conception of teaching and learning that relied on transmission, memorization and lacked questioning, which ultimately did not foster and in fact hindered the development of future teachers.

## The objectives of the study

As we have advanced, the main aim of this project is to describe, analyze and interpret the ideas concepts, representations and experiences that are related to the professional identity of infant and primary education teachers, especially those that are linked to teachers' initial professional development period and their first years of working at schools. Our specific objectives are the following:

1. Contribute to research-based knowledge about the complex processes that go into the construction of a professional identity as infant and primary school teachers during the initial teacher professional development period and the first years of working in schools.
2. Describe, analyze, and interpret the interdependence of the discourses, representations, experiences and practices that are experienced during initial professional development by infant and primary school teachers and its impact on their process of building a professional identity.
3. Describe, analyze, and interpret the interdependence of the discourses, representations, experiences and relationships in the infant and primary schools with the process of constructing a professional identity during the first five years of working in a school.
4. Carry out a comparative analysis of the similarities, differences, overlaps, complementarities and obstacles found in the processes of constructing a professional identity in infant and primary school teachers.
5. Engage in a systematic dissemination of the study's process and results, using all available means and involving all stakeholders, from the educators themselves to the international scientific community and including teacher educators and policymakers.
6. Provide results that are backed with evidence from research and that can inform and contribute to decision making to: (a) policymakers and those who are responsible for the practices that relate to initial and ongoing teacher professional development; (b) schools that welcome new teachers; and (c) new teachers themselves during a critical

period in their professional life.

## Methodology

Our methodology combines a narrative perspective with a set of data collection methods and techniques that are well suited for our exploration of the dimensions outlined above and for reaching the objectives of our study. From a constructionist positioning (Holstein & Gubrium, 2008; Gergen & Gergen, 2004) the formulation of our research question and an analysis of the available literature on the topic have led us to select three basic information collection techniques: interview, ethnographic observation and discussion group.

### *The Barcelona group*

- 9 biographical narratives that were the result of micro-ethnographic techniques<sup>2</sup> (workplace observations, interviews, document and artifact analyses, etc.) from 7 primary education teachers women and 2 men, who work in the autonomous community of Catalonia and who had between one and five years of work experience in public and charter schools.
- 9 discussion groups in several other autonomous communities (Catalonia, Basque Country, Madrid, Galicia, Castilla-León, Andalusia, Cantabria, La Rioja and the Balearic Islands); participants were 49 teachers with the same characteristics as described above.

### *The Basque Country group*

- 13 biographical narratives that were the result of micro-ethnographic techniques (workplace observations, interviews, drawings, group murals, document and artifact analyses, etc. – Le Baron, 2006) from 5 infant teachers with one to five years of work experience in public and charter schools, and 8 university students in the Infant Education degree program at the University of the Basque Country.
- 4 discussion groups in several other autonomous communities (Navarra, Madrid, Castilla-León, Catalonia). Participants were 16 teachers with the same characteristics as above.

## Main results: Professional identities in search of meaning

All the infant and primary school teachers who collaborated to one degree or other in this study are aware that they are *becoming* rather than *being* teachers. During their one to five years of work experience in a world that is changing at high speed, they have dealt with challenging conditions, negotiated with their dreams, doubts and certainties and discovered that they as well as education are still evolving. The participants in this research have had the opportunity to discuss and make sense of the question: How do you learn to be a teacher? Our collaborators say that prior to this nobody had ever suggested exploring this complex question or *accompanied* them in such an exploration. This process has made them aware of the importance of questions to be asked repeatedly and of the answers that come from their inquiry process. In the following paragraphs we summarize the most relevant dimensions of

their *becoming* as teachers.

### *Childhood dream (vocation) vs. Discovery and commitment*

The belief persists that a dedication to teaching is the response to a *vocation*, to a *calling*, that those who have certain *gifts* receive. The immediate consequence of this belief is that teachers, particularly those in infant and primary education, *already have* what is needed to teach and that they do so regardless of what the work conditions are. However, this *primeval desire* of wanting to be a teacher is not common among many of the participants in this study. What our research shows is that people's desire to teach and their reasons for choosing to dedicate themselves to a career in teaching come out of a wide range of life experiences. Thus, the construction of a responsible and committed teaching identity does not always begin with a desire to go into teaching that can be more maternal than professional. Such a starting point is often based on a romanticized idea of childhood and of school that can put teachers in positions of extreme emotional and cognitive fragility, making their own learning more difficult. For this reason, what is important does not seem to be how the decision to go into teaching is made but rather it is an individual's predisposition, which is also socially conditioned, to engage in critical dialog within a context and draw what are hopefully positive conclusions from those experiences.

### *Building caring relationships with students*

Many people decide to work in education because they feel the need to communicate with other people, because it is a field where people work with people, not machines. The participants in our study place special significance on the opportunity that their work gives them to *relate to people* and with students in particular. Their desire to dedicate themselves to people does not come from a feeling akin to *religious vocation*, but rather from the satisfaction that comes from interacting with students who, due to their young age, tend to be wrapped in a layer of affection. They also express their desire to *do something for others*, to contribute to the improvement of society through caring for others. This is a recurring theme that raises a host of questions and reflections, even more so when working with students with special educational needs or with heterogeneous classes, which is true of all classes. That the dimension of caring involved in teacher-student relations must be taken into account in the process of learning to be a teacher leads to a number of questions in a profession in which a majority are women, especially in infant education where it is difficult to find men. One of them is the interrogation of how to create and maintain a caring relationship, one which does not involve only affection or approval, but also pushes and challenges students intellectually and emotionally. This pedagogical positioning requires knowing/learning how to do (explicitly or implicitly) and a constant learning how to be.

### *Going from and beyond the context and experiences of students*

Another facet of their professional identity that worries and engages our participants is going beyond the students' circumstances, trying to transcend what they know and what they are. In this their experiences as school and university students are the starting point. They act based on what they experienced from their teachers, the curricula and the learning contexts that allowed them to learn and discover things from and about themselves, the others and the world surrounding them; they also act based on what hindered and halted their learning. In

this regard they talk about to the importance of challenging stereotypes, of going beyond the prejudices of class, sex, ethnicity, religion, etc. They also highlight the shortcomings of their professional development that make it difficult for them to understand and respond to student conditions and configurations. With respect to this aspect, and in deep connection with the following dimension, they express the need for continuous professional development, whether formal or informal, which enables them to improve their professional background.

### *Mentoring/collaboration, or the lack thereof*

In the process of forming their professional identity, they highlight the importance of mentoring and collaboration during their initial professional development and at work. In general, they experience it as something that they lack, as a need that goes unmet and that makes it difficult for them to become the kind of teacher they would like to become. Not all people experience the professional situations that reveal their lack of professional development in the same way. Some seek out a group to continue learning, while others become frustrated and disconnect. There are also cases of *castrated* mentoring. Sometimes the programs that schools use when welcoming new teachers try to get the new people *adapt* to their new post in education. Some schools does not wonder, question, or see if improvements can be made, and if they offer new teachers the opportunity to make contributions or voice their own concerns.

### *The importance of educational foundations*

The teachers who participated in this study have pointed out the scarcity of sound pedagogical ideas during their initial professional development and in the schools where they work. In general, they have difficulty relating the ideas regarding pedagogy that they learned at university and that guide their practice to the trends in educational thought and to their respective authors. They feel that they have been given *recipes* rather than conceptual frameworks and some assert the importance of further study. In fact, sometimes they enthusiastically point out ideas and authors that have inspired and excited them and that serve as models for them.

## Concerns and challenges

Along with the above-mentioned dimensions that inform the process of constructing a teaching identity, we must be mindful of the series of concerns and challenges that our collaborators must deal with.

### *Working conditions*

In recent years, Spain, like many other countries, has moved from a context in which there was little unemployment among infant and primary school teachers to one in which there is great job instability. Where graduates once began working as soon as they graduated, many now have trouble finding work. We found teachers who have been sent to twenty different schools to work as a substitute teacher, all in a single school year. There are teachers who wait every morning for a call telling them which school to go (this tends to be the case in charter schools). There are others who have passed the public examination required to teach in public schools up to three times and still do not have a teaching post. Some are only hired part-time and yet they are responsible for tutoring an entire form. The question is, if the process of constituting a teaching identity is full of instability, uncertainty, certain disappointment,

a high degree of submissiveness in order to accept things as they are, what could be its effect on their commitment to, the meaning of and their involvement in the work?

### *The teaching (non-)career*

In the majority of countries, and certainly in Spain, teaching is not considered as a *real* profession. From the moment a teacher finds a *permanent* position, the work conditions and the salary that come with it are virtually the same for everybody (the only increases are for seniority and/or taking on administrative duties). One of the fears repeatedly voiced by the participants in our research is *being like some of their colleagues in twenty years' time, when retirement is still a long way off*. They dread the prospect of becoming like those teachers who are bitter, lack enthusiasm, and lack meaning; they see these teachers in their schools and they reject them. They see those teachers as a counter example, as a model that they must move away from.

### *De-professionalizing educational policies*

Educational policies in recent years have been in constant flux, and they are often contradictory. In this context new teachers feel insecure. They are uncertain about what they can or not do and whether they are authorized to put their own ideas into practice. The policies speak of autonomy, responsibility and performance accountability. However in practice they are full of (self-)imposed prescriptions and internal and external merely bureaucratic audits. The set of forces that arises from this situation tends to be neutralizing, which creates a certain inertia that hinders or prevents new teachers from being fully engaged in improving their schools.

### *The gap between professional development and practice*

Our analysis of the data collected in this study indicates that the issue isn't the fact that there is a gap between theory and practice, since the theory is supposed to help us understand the phenomena that we deal with in practice. What our participants are referring to (and complaining about) is that in professional development programs they are told what *should be* or what *shouldn't be done* and of the significance (or lack thereof) that this has on their practice. There are occasions where teachers would like to do something different, but they don't know how to go about it and they don't have good models or *know how*.

### *The tendency to repeat patterns/models and practices*

Becoming a member of a community of practice, such as the one teachers find in their schools, elicits different reactions and positionings from new teachers, although often the culture of the institution promotes isolation more than it does cooperation. The participants of our study have positioned themselves within their schools and reacted in various ways: submission and acceptance, dialogue about what they see as being positive or negative, insightful learning, rebellion, resistance, and confrontation. At different times and under various circumstances we find a combination of some or all of these reactions. Whatever the case, the tendency of schools as institutions to hamper (or encourage) the freshness of newcomers may lead those newcomers to lose their drive to innovate, if they have it, but overall to minimize their perceived need to go on learning.

### *The solitude of teaching*

Teaching remains a tremendously solitary endeavor. Teachers are surrounded by people—

their students, colleagues, their families—and yet they have few opportunities to exchange ideas or collaborate. Few teachers have the opportunity to take part in a mentoring or buddy systems. Many schools hold coordination meetings, but usually what ends up happening is limited to agreeing on what topics are going to be taught and what materials will be used. Once the meeting is over, teachers return to the *accompanied* solitude of their classroom.

### *The insufficiency of cultural experience*

Our study's teacher participants feel that they are not up to date on many things, and they wonder what they have to do. The big problem right now is that the cultural universe is so large and our ability to learn is so limited that it is difficult, if not impossible, to be aware of everything that contemporary culture produces. How are we to teach in today's world if we are not educated ourselves? By teaching only what is written in textbooks or in materials available on the web? These questions do not have simple answers, but perhaps they will make us, especially those of us who are teacher educators or responsible for educational policies, think about our own cultural background and about how to promote cultural development in our teachers and in ourselves. Whatever the case, this concern breaks with the image of the teacher as a *transmitter of knowledge* and points to a reformulation of the idea of the teacher as somebody who *knows* and *teaches what needs to be known*. At the same time, it raises the importance of recognizing that teachers do not know everything and that they have to keep learning.

### *The need to continue learning*

Closely related to the previous point is the fact that teachers are aware that they will have to engage in continuous learning if they do not wish to become outdated, something they believe to have happened to some of their colleagues at their schools. They believe that they should be on top of changes in technology, of the ways to learn and teach, and of the very meaning of knowledge. However, what they cannot see is how this learning can be guaranteed. This situation also requires the involvement of teacher educators and those responsible for the educational policies that, in their focus on teaching and legislating, forget about learning.

### *The need to review the initial and ongoing professional development of teachers*

In the course of investigating how teachers constitute their teaching identity, upon seeing the results we can't avoid wondering how we as teacher educator form ourselves, what our educational models are and why they end up being of such little relevance or influence. In studying others we also turn our lens onto ourselves. While this study has allowed us to rethink ourselves, in general, none of the university or educational reforms or any of the currently proposed professional development systems afford the same opportunity.

## Conclusions

The analysis and interpretation of the data we have collected have allowed us to draw a complex and dynamic image of the challenges in professional development and professional practice that face teachers who are beginning their careers currently and to get a glimpse into how they are forming their teaching identities.

The project has allowed us to take a deeper look at idea of teaching identity as a proce-

ss of *self-construction*, woven from ongoing interactions with other individuals – each one with their biological, biographical and social *backpack* – educational policies, colleagues, power structures and power relations found in schools, students and families. In general, their most rewarding experiences, as well as their most painful ones, were in the context of their relationship with students. This is because the teaching profession, due to its dimension of caring and being responsible for others, carries a great emotional load (Hargreaves, 1998; O'Connor, 2008; Marchesi & Díaz, 2009) that can either be a source of energy that keeps them moving forwards or stop them in their tracks.

The study has allowed us to show that a teacher's work is of increasing difficulty and complexity. In part, this is because the changes in the educational system (a significant increase in the number of Infant and Primary Education graduates) and the cuts in investment (fewer teachers for more students) are making it increasingly difficult to find a teaching post, and at the same time the work itself is becoming increasingly precarious. Other factors are changes in the notion of what childhood means, in the representation of knowledge, in the social demands put on schools, in information and communication technologies, etc. These are putting an end to the myth of the *easy job* with a reduced working schedule and long vacations. New teachers who have been *lucky enough* to find a teaching post and make a commitment to it have to bring many hours of work and emotional effort to their profession and their professional development. To all that, it should be added that, in general, they do not feel recognized or supported by society.

Finally, carrying out this study has shown us that the process of constructing a teaching identity in the current climate will include, as it has in the past, the need to fight for social recognition of teachers' work. Teachers will need to discover and go more deeply into the dimensions of their practice as a political action and commitment. They need to find active ways to resist against the authoritative method of imposing a form of management that negates autonomy and collaboration in schools and limits their educational dimension. They need to expand the scope of their professional development and find ways to create community and combat isolation. Moreover, as they have begun to do in other countries, they need to explore ways to make the complexities of the teaching profession more visible to the public (Sancho & Correa, 2013; Hernández & Sancho, 2013).

Discussions like the one that appeared recently in an article in Spanish newspaper *El País* ([http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478\\_209351.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html)) help maintain the belief that to teach just knowing the subject or a set of definitions is enough (Hernández and Sancho, 1993). This is what those who are responsible for the teacher professional development curricula (politicians and teacher educators) seem to understand about, in this case, primary education, where a lot of weight is placed on classical subjects: mathematics, language, experimental sciences, etc. These are subjects that include the term "teaching of", or "teaching methods of" but that, in the experience of the participants in this study, become mere teaching of these disciplines following the traditional methods.

The teachers who took part in this study recognize the importance of undergoing initial professional development, but they point out that they were not *taught to teach* and they were in no way prepared to face the complexity that is inherent in teaching in the modern world. It was only during the period of internship at school that they began to glimpse, in some small measure that their job at a minimum consisted of:

- Understanding educational legislation and how to comply with it.

- Becoming part of a community, often without being aware that there is one, in which there are established positions and relations of power.
- Establishing a teaching-learning relationship with a heterogeneous group of children that will allow for and facilitate their learning and development.
- Ensuring that this group, which will be different each year, develops their potential to the greatest possible extent through learning the whole range of curricular content and does so at specific times and moments.
- Finding a way to assess the progress of the students and using the most appropriate methods and tools.
- Accepting, listening to, and as far as possible, responding to the emotional states of students that affect their ability to learn.
- Establishing relationships of collaboration and responsibility with students' families in order to add to or amplify but not subtract from their learning process.

The monograph "Aprender a ser maestra, hoy", Cuadernos de Pedagogía, 436, published in 2013, tackles many of the issues addressed in this and other sections of this document.

## Recommendations

The gap between results and contributions of educational research and the policies and practices that shape the purpose and meaning of education has been repeatedly pointed out (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Vanderlinde & van Braak, 2009). School education, in this case of children between the ages of 3 and 12, who have the right and obligation (from ages 6 to 12) to attend school, takes place in a framework made up of educational legislation and educational practices. As we have observed, over the last forty years, educational legislation in Spain does not appear to be based on research-based knowledge, but rather it is built according to the worldviews of those who govern – in the recently approved LOMCE (Organic Law on the Quality Improvement of Education), we find the penultimate evidence of this statement. Furthermore, inertia and *what has always been done* often underlies teaching practice rather than the results of research on the characteristics of schools and teaching that promotes the learning of all students and on what now we know about how individuals learn (or don't) throughout their lives.

All of the above explains the caution with which we are proposing recommendations for education. But it also highlights the importance of making recommendations and place them within the three nodes of the educational system that have direct influence on the processes and outcomes of infant and primary education.

The first node is made up of the state Ministry and the regional ministries who have the power to create and implement educational policies. For them, our research shows a clear need to:

- Analyze the effects of the policies of access to teaching and take into account the impact that instability, uncertainty, a certain disappointment and a high degree of submissiveness in accepting *how things are* may have on the constitution of teaching identity and, in turn, in the commitment, the involvement and the meaning that teachers give to and find in the work.
- Consider the consequences of the fact that teaching does not exist as a profession, a

situation which leads to working conditions and salary being the same for all, regardless of their involvement or the quality of their work. This situation tends to slow down professional development and can lead to a certain inertia and stagnation as years pass by.

- Reconsider the educational policies that lead to de-professionalization, the ongoing changes in legislation and the resulting contradictions that increase the insecurity of new teachers. It is difficult for them to understand what they can or not do and whether they are authorized to put their own ideas into practice.

The second node consists of the entities responsible for the initial and ongoing teacher professional development, and with whom we'd like to share the following concerns:

- The need to review the deep gap between initial (and even ongoing) professional development and teaching practice. It is not so much the disconnection between theory and practice, since the theory is there to help us understand and guide the practice. What we are speaking of is that in the teachers professional development activities they are told what *should be* or what *should be done* or the lack of significance that this has for their practice.
- The urgent need to consider the cultural education of teachers who feel that they are not up to date on many things and they wonder what has to be done. The cultural universe of today is so large and our ability to learn is so limited that it is difficult -if not impossible, to be aware of everything that contemporary culture produces. Hence, it is crucial to consider how to best approach teachers' need to be current in contemporary culture in initial and ongoing teacher professional development.
- The importance of reviewing the perspectives on learning and knowledge that underlie the professional development practices themselves and that are held both by teacher educators at universities and at schools. It's also important to introduce updated visions of knowledge and learning and the influences of the social, economic, political, cultural and technological changes in education. We need to make them and ourselves aware of the need to for lifelong learning.
- The desirability of exploring with students in teacher education degree programs or teachers working at schools how they incorporate or resist teaching routines and inquire into the emotional dimension of becoming teacher, into the fears and satisfactions associated with the type of teacher that they would like to become.

The third node is the schools that welcome new teachers. We also want to share the following concerns with them:

- The importance of providing mentoring programs that allow newcomers learn to develop their capacity to be, their autonomy and their agency. Such programs could generate situations that elicit reflection from all faculty on how their practice evolves and how it could improve. But above all that prevent the transmission of instructions regarding the standardization of assessment, the standardized protocols to follow and the uniformity of what should be taught and how.
- The need to lessen the solitude of teaching, not only for new teachers but also for veteran teachers, through the articulation of relationships and effective exchange and coor-

dination systems. By creating communities of practice teachers can exchange and share not only from the professional domain, but also from the social, cultural and personal domains.

Finally, highlight the effort we have put into this research to demonstrate the value that the teaching profession has for individuals and society in a particularly complex, volatile, uncertain and ambiguous world (Sancho & Hernández, 2011).

## References

- Broekkamp, Hein & van Hout-Woltersb, Bernadette (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 203-220.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.
- Flores, M. Assunção & Day, Christopher. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gee, J. Paul. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, Andy (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835-54.
- Holstein, James A. & Gubrium, Faber J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & London: Guilford
- Hernández, Fernando & Sancho, Juana M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, Fernando & Sancho, Juana M. (2013). El futuro de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 96-99.
- Le Baron, Curt (2006). Microethnography. En V. Jupp (ed), *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (177-179). London: Sage.
- Maclure, Maggie. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Millán, Luis M. & Sancho, Juana M. (Coord.) (1996). *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*. Morón: Cooperación-Educativa.
- Marchesi, Álvaro & Díaz, Tamara(2009). *Las emociones y valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- O'Connor, Kate E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.

- Rivas, José Ignacio & Leite, Analía. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Sachs, Judyth (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. *ISATT conference*, September 21-25. Faro, Portugal.
- Sancho, Juana M. & Hernández, Fernando (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 44 – 49.
- Sancho, Juana M., Giambelluca, Vanesa & Ibáñez, Peru. (2011). Mirando atrás para seguir adelante. En J. M. Sancho (Coord.), *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes (180-196)*. Barcelona: Octaedro (epub disponible en: <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html>).
- Sancho, Juana M.; Martínez, Sandra & García, Julio A. (2011). El individualista cooperativo y comprometido. En J. M. Sancho (Coord.), *Op. Cit.* (pp. 161-179).
- Sancho, Juana M. & Alonso, Cristina (Coord.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sancho, Juana M. & Correa, José M. (2013). Ann Lieberman. "El docente ha de ser también maestro de maestros". *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-44.
- Sarason, Seymour B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass. (Traducido al castellano por la editorial Octaedro).
- Sfard, Ann & Prusak, Ann. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Vanderlinde, Ruben & van Braak, Johan (2009). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316

# From Novice to Professional: Teachers for the 21<sup>st</sup> century and how they learn their job.

Ilse Schrittester

University of Vienna

How can teachers become professionals, and what is essential in teacher education to prepare students for the challenges of the future? Some of the teachers we educate today might well be teaching pupils for the 22nd century – how can teacher education take this fact into account?

To answer these questions, I will first take a look at the challenges ahead and, considering these, try to point out the consequences that need to be drawn for the teaching profession.

Second, I will deal with the concept of profession, i.e. what is meant by this concept in professionalism research, what constitute the core tasks of a profession, which competences professionals need to develop and what this means for the teaching profession.

In a third step, I will then take a look at research into expertise and what we can learn from the abundant studies on expert performance for making expert teachers.

Finally, I will endeavour to summarize my ideas and draw a few conclusions on how we might re-think teacher education against this background and which measures should be taken to make teacher education fit for the future.

## The challenges ahead: Which consequences should be drawn for the teaching profession? What are the challenges ahead?

Western societies are presently concerned with a number of challenges, among them sustainable economic growth for the well-being of all members of society. They also have to come to terms with profound social changes and support the advancement of active citizenship in order to deal with these changes. Furthermore, people are having to learn to deal with cultural diversity and recognise that it has to be seen as a resource, not as a problem. Schooling for all, and high-quality schooling in general, could be one way of dealing with these issues. Imparting key competences to our young would seem to be a matter of some urgency. Finally, in addition to these aims and aspirations, lifelong learning is a concept we will have to integrate into our ways of life.

All in all, we are experiencing a time of social and economic transformation, which we cannot in many cases yet grasp in all its dimensions. This is crucial for education and for education systems. How can we plan education programmes, develop our schools or design appropriate teacher education curricula for a future that is as yet unknown, but by no means distant? The European Framework of Key Competences defines the threshold value for knowledge, skills and attitudes that every pupil should have acquired by the end of compulsory school attendance in order to be able to participate in our knowledge-based society. The transversal nature of these key competences requires a high level of daily cooperation from teachers as well as a didactic concept that crosses conventional subject boundaries in order to

foster their development.

We know from numerous studies, including most recently John Hattie's findings after re-examining more than 800 relevant research studies (cf. Hattie 2009), that high-quality teaching is directly connected to the learning success of pupils. Teachers do make a difference and are most relevant for the learning processes of pupils. This might sound self-evident, but it was not always regarded as so obvious as it has now been shown to be. What are the decisive questions that need to be asked?

Two of the most decisive of these questions concern what teachers should know and what they should be able to do in order to best meet the challenges of their profession. This, in turn, clearly prompts the question of how they can best learn what they should know and be able to do. The challenges mentioned task teachers in their profession and in their professionalism. Before we look more deeply at these two questions, I would like to first shed some light on what constitute the core tasks of professions from the professionalism research perspective and what they have in common with the teaching profession. This requires taking a short look at what professions are about in general, why we need professions and what for they are needed.

## About professions in general and the teaching profession in particular

"The idea of a 'profession'" Shulman writes in a 1998 article, "describes a special set of circumstances for deep understanding, complex practice, ethical conduct, and higher-order learning, circumstances that define the complexity of the enterprise and explain the difficulties of prescribing both policies and curriculum in this area." (Shulman 1998/2004, p. 529)

Professions emerge in domains of society which are *highly significant* for social stability and economic continuity. Accordingly, one core task of professions that would seem to be irreplaceable in any type of society is to successfully deal with real or potential areas of crises in that society or culture (e.g. as is done by the legal and the medical professions). Today, in the so-called knowledge society, the education system must also be regarded as such a highly sensitive area when it comes to *safeguarding social cohesion and development*. "The core meaning of a profession," according to Shulman in the above mentioned article, "is the organized practice of complex knowledge and skills in the service of others." (Shulman 1998/2004, p. 530)

Against this background, professions (including the teaching profession) have a *mediating task* between collective and individual interests (cf. Stichweh 1992; Oevermann 1996; 2008; Kanen 2012). Teachers, for example, are expected to teach the young in order to make them valuable members of society. At the same time, they should also make sure that each child is perceived as an individual with his/her own particular interests and talents. So, while trying to meet collective demands, teachers are also expected to respect the individual student in his/her own right. The mediating task reflects a *dual commitment* to both society as a whole and to the individual client the professional customarily has to take care of – be it in a medical, legal or education context (cf. Stichweh 1996). Professionals work in uncertain situations in which the judging of the individual situation is more important than routine or technical solutions. One focus of professionalism, therefore, lies on its *dynamic* and *dialectic* structure. Professionals are supposed to develop a *dual commitment* to both their clients and to society as a whole. To do so, they need to acquire *a solid body of research-validated knowledge* from which to draw their action plans in line with the demands of the specific situation. The latter, i.e. the deman-

ds of the specific situation, can only become evident to them through a *receptive attitude* which helps them to be open to what the individual situation, the “case” has to tell them (cf. Schri-ttesser 2013).

The consequences of this are as follows: Due to the significance of their task(s), profes-sionals need a *sound theoretical knowledge base*. “Professions legitimate their work by referen-ce to research and *theories*.” [author’s emphasis] (Shulman 1998/2004, p. 531) They have an *official mandate* which makes sure that not everyone can call himself/herself a teacher, a law-yer or a doctor. The significance of the task also necessitates that a professional be commi-tted to and act in good practice in accordance with a manifest *code of ethics and conduct*, an attitude of responsibility and a set of core values. Finally, they are supposed to see themselves as members of an *occupational group* who share the same vision and responsibility and who are also prepared to monitor and evaluate the quality of their work. I will come back to this as-pect later on. *Autonomy*, in turn, is essential because their *judgments* have to be made in the best interests of their clients. Professionals must therefore be as free as possible from bu-reaucratic restraints. They usually undergo long academic and clinical training and it is only after they have proven themselves successful in both that they are granted a licence, an offi-cial mandate, to practice in their chosen expert field.

A theoretical approach which consistently analyses this interplay between the judg-ment of the individual case and the collective mandate by which professionals have to act – and which seems to be very useful for analysing the “*grammar*” of professional activity – was developed by Anthony Giddens (1984) in his theory of structuration. Giddens suggests that human agency and social structure are in relationship with each other. It is the repetition of the acts of individual agents which creates and recreates social structure. He calls this the duality of structure and the dialectical interplay of structure and agency. This means that there is a social structure, i.e. traditions, institutions, moral codes and established ways of doing things. However, these can be changed when people start to ignore them, replace them, or re-produce them in different ways. Structural properties serve, at the same time, as constraining and enabling media of action while social agents produce and reproduce these structural pro-perties and modify them by doing so (cf. Giddens 1984, pp. 17ff.).

Giddens’ theory is used in a model of teacher competences that is in line with the ge-neral assumptions and criteria for professional work outlined above and, at the same time, are considered to be specifically compatible with the challenges teachers presently face. This model was developed by an Austrian group of researchers, experts and practitioners to allow teacher professionalism to be viewed in an international context and on the basis of more and more international requirements (cf. EPIK 2007). I myself was a member of this research group. As mentioned above, the concept we developed is based on Giddens’ approach of structure and agency and refers to both individual competences and structural requirements for each competence domain.

The *ability to reflect and develop discourse* is the first area of competence we addressed in our project. The ability to reflect, or reflexivity – the “reflective practitioner” (Schön 1983), has become a particular leitmotif in the debate on professionalism. It refers to both the ability to assume a critical distance to one’s own actions in order to question their effects as well as to the ability to develop openness for dialogue with colleagues and learn to analyse one’s own actions from different points of view. Hence, the ability to discourse is closely linked to refle-xivity, because reflection is impossible without discursive confrontation with the resulting questions. Being able to produce discourse means developing a differentiated professional

jargon and fostering a methodically sound terminology and targeted approach to pedagogic questions and problems (cf. Paseka & Schritteser 2012).

The second field of competence refers to *professional awareness* and to teachers perceiving themselves as experts. Teachers are public persons and, as such, have a “public responsibility” (cf. also Terhart, 2002, 101f., among others). Professional teachers can be expected to participate in the public discourse on education and schools as experts, take a stand and advance enlightenment. However, as professionals, they also have to be “aware of limits” (ibid.) and differentiate between person and role (Oevermann, 1996, p. 86). This means being aware not only of one’s role, its functions and its tasks, but also of its limits – not acting as a “full person” and relying on closeness and friendliness, for example, when professional distance is required. Hence, it is equally important to reject excessive demands which cannot seriously be fulfilled. Being a professional teacher therefore means accepting the public assignment the teaching profession has to fulfil and filling it with life. In order to be able to do this fully, organisational structures which foster professional development and offer career options are required.

We determined *collegiality and cooperation* to be a third area of competence. Innovative organisational formats must be developed which foster collegiality in a *professional (learning) community* sense (cf., among others, Bensen & Rolff, 2006; Schritteser, 2004) and offer a place where professional knowledge can be deepened and expanded through dialogue. Results of various relevant studies overwhelmingly agree not only on the relieving influence of co-operations on the individual teacher, but also on their significant positive effect on pupil performance (cf. the 2nd issue of the German *Zeitschrift für Pädagogik*, 2006, which is dedicated to this subject). In addition, a professional community could provide the appropriate context for fulfilling one's obligation to publicly argue professional behaviour.

Our fourth area of competence, the *ability to differentiate*, refers to the competence to meet pupils' various styles and paces of learning as well as their different interests and readiness to learn and perform empathetically, attentively and with know-how. The ability to differentiate also means being able to take the variety of cultures represented in school classes – including gender cultures – but also the various demands of pupils with special needs into account. The rights of the learning subject are paramount. “When the question of heterogeneity determines our view of children and teenagers we proceed on the assumption that we can perceive them as the same and as different, as continuously identical and changing persons” (Prengel, 2002). Interpretive and diagnostic abilities on the part of the teacher are required to understand the demands of the individual learning subject and of the learning group as a whole. In addition, an institutional framework and a favourable school culture have to be created which help to turn heterogeneity into a resource and to see it as a chance to learn from each other.

Last but not least, we identified a domain of competence which we called *personal mastery* following the organisational theorist Peter Senge, who coined this term. Personal mastery is the “discipline of personal growth and learning” (Senge 1990, p. 141). It illustrates that the “professional self” – and hence the teacher – can create his or her professional vision and move towards it. It refers not only to the ability to use one’s acquired expert knowledge efficiently, it also draws attention to how a professional deals with himself or herself. This domain is therefore to be understood as the result of an individual learning and education process which integrates and uses acquired experiences while maintaining openness for new experiences in the respective situation. Personal mastery shows when people act “adequately”

on the basis of their knowledge and experience – i.e. to benefit the pupils in their learning and education – in the specific pedagogic situation. An organisational culture which allows and accepts mistakes as chances to learn and which makes genuine personal growth possible and gratifying will be the hotbed of this domain.

These five domains of teacher professionalism outline the repertoire of individual competences that have to be acquired in teacher education and in continuing professional development. They also suggest the structural and institutional framework required to foster and support the acquisition and improvement of these domains. However, there are a number of critical factors in our present education systems, which would seem to jeopardize the necessary changes that need to be made.

David Hargreaves (2003) points out that education is running the risk of ignoring present transformation processes which have a lasting influence on industry and economy; “Schools today are still similar in lots of ways to the schools of 100 years ago”. He goes on to add that: “Schools are still like the factories that they were established to feed.” Is education running the risk of ignoring present transformation processes which have a lasting influence on society? How can expectations for performance both by schools and by teachers be matched with the design of appropriate study programmes for teacher education? To answer these questions, we need to take a look at expertise research, which has a lot to tell us about the making of an expert and, consequently, the making of an expert teacher (taken here as the equivalent of a professional).

## The making of an expert teacher and the associated policy implications

Research on expert performance has underpinned the prolific suggestions of professionalism research for teacher education and pointed out some crucial factors for the making of an expert teacher. Accordingly, we know from pertinent studies that expert teachers often develop automaticity and routinisation for the repetitive operations that are needed to accomplish their goals, which helps them to be more attentive to the special needs of their pupils in non-routine or crisis situations. Expert teachers are therefore more sensitive to the demands of the task and the specific social situation when solving pedagogical problems and are more opportunistic and flexible in their teaching than novices or non-experts. They have fast and accurate pattern-recognition capabilities – “situation awareness” (cf. Endsley 2006) – and perceive meaningful patterns in the domain in which they are experienced, whereas novices or less capable teachers cannot always make sense of what they are confronted with. Although expert teachers may begin to solve problems slower, “they bring richer and more personal sources of information” to the solutions (Berliner 2004, p. 200f.). They complexity rather than simplify the situations they deal with. Their expertise is specific to a domain and to particular contexts and is developed “over hundreds and thousands of hours” (ibid., p. 201).

These core capacities, we know now, do not necessarily have to develop even after many years in the job. However, if time and experience do play a vital role in the development of expertise, *how this time is spent* and how experience is acquired and codified is essential – as research shows – in enabling us to draw on it again. Following recent research results, Ericsson proposes “that some types of experience, such as merely executing proficiently during routine work, may not lead to further improvement, and that further improvements depend on deliberate efforts to change particular aspects of performance” (Ericsson 2006, p. 683). He explains this by referring to the detrimental effect of automaticity when people lose control

“over the production of their actions and are no longer able to make specific intentional adjustments to them” (ibid., p. 694). Expert performers, in contrast, stretch their performance through continued learning by identifying specific goals they want to reach and by gradually refining their performance through feedback and, consequently, opportunities for repetition. This is why the effects of mere practice differ considerably from those of “*deliberate practice*” [emphasis added], “where individuals concentrate on actively trying to go beyond their current abilities” (ibid., p. 699). To do so, these expert performers will often initially need mentoring and support to help them learn from feedback and dialogue to increasingly self-monitor and evaluate their performance on their own. This is why mentoring is an important aspect and should be considered an indispensable part of teacher education.

Given these facts and considerations, the question then is how we can rethink teacher education in a way that takes the findings of both professionalism and expertise research into account.

First of all, teacher education students need the motivation to really want to become experts in their fields – without the explicit will to constantly improve one’s competences the development of expertise and professionalism will not happen. This is what teacher educators should point out to their students from the very start of their course right through to graduation. Second, professional teacher educators and mentors are required to guide the future experts in their practice activities. Third, classroom exercises in which colleagues watch and critique the lessons given by their fellow students or teachers will help interns and teachers to constantly improve their teaching. In addition, other forms of deliberate practice (e.g. getting involved in real school research as a teacher education student) are crucial for the development of expertise and professionalism and should be used far more extensively. By doing so, their acquisition of research-based knowledge and their ability to do research on their own will be much better merged. Through this, the development of the analytical competences needed for a constant deliberation of practice will be fostered and the knowledge base that professional teachers require will be more deeply secured.

Opportunities for all the aspects mentioned must be offered in teacher education programmes and in programmes for the ongoing professional development of teachers. To put this into practice, teacher education needs schools as responsible partners. A good part of the “clinical” phases of teacher education must be conducted in close cooperation with schools, with the latter becoming places of professional encounter where (trainee) teachers learn to experience and live new solutions and impulses to act. Schools must consider themselves to be responsible partners of universities and teacher training institutions and must actively assume responsibility for preparing and equipping their present and future personnel. A professional learning community can then become the place where those topics that are heatedly discussed in the profession and/or by the general public might find their way into the curriculum as practice-related research projects, thus allowing them to be actively worked on by students and teachers using research-guided teaching and learning.

To summarize, as represented in image 1, research offers a lot of evidence regarding how to design teacher education and where to put the emphasis in order to turn novices into successful professionals and expert teachers – if policymakers would only listen more accurately to what the researchers have to say. Of course, it is also the responsibility of researchers to make themselves heard and understood. In this sense, I would like this essay to be taken as a plea to policymakers, practitioners in schools as well as to my own community of scholars to collaborate more closely and systematically in the ongoing quest to improve the teaching pro-

profession. Only by close collaboration will we succeed in bridging the gap between the scholarly pursuit for better theory and abundant evidence-based data on the one hand and the practitioners' ideas of educational reforms on the other. With this in mind, let's look forward and try to do our best.



Image 1. The Professional Community

## References

- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günther (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Combe, Arno, Helsper, Werner (1993/1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In Combe, Arno, Helsper, Werner (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 9-48). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Endsley, Mica R. (2006). Expertise and Situation Awareness. In Ericsson, K. Anders, Charness, Neil, Feltovich Paul J., Hoffmann, Robert R. (ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 633-651). Cambridge: University of Cambridge Press.
- Ericsson, K. Anders (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In Ericsson, K. Anders, Charness, Neil, Feltovich, Paul J., Hoffman, Robert R. (Eds.), *Op. Cit.* (pp. 683 - 704).
- European Parliament and Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*.
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

- Hargreaves, David (2003, January). From Improvement to Transformation. *Keynote at the ICSEI Conference 2003 "Schooling the Knowledge Society"*. Sydney.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of More than 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Kanes, Clive (2010). *Elaborating Professionalism. Studies in Practice and Theory*. Heidelberg/London/New York: Springer.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, Arno, Helsper, Werner (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 70-182). Frankfurt/Main: Suhrkamp,.
- Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Helsper, Werner, Busse, Susanne, Hummrich, Merle, Kramer, Rolf-Torsten (Eds.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (pp. 55 -77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paseka, Angelika, Schrittmesser, Ilse (2012). Beyond measurement: some crucial questions on research about professional competences of teachers. In Boufoy-Bastick, Béatrice (Ed.), *The International Handbook of Cultures of Professional Development for Teachers. Collaboration, Reflection, Management and Policy* (pp. 709 – 732). Straßburg: Analytrics, S.
- Schrittmesser, Ilse (2004). Professional Communities: Zur Grundlegung und Implementierung neuer Ausbildungsorte für professionalisiertes Handeln. In Krainz-Dürr, Marlies, Enzinger, Hildegard, Schmoczer, Michaela (Eds.), *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule* (pp. 105 – 114). Kärnten: Drava.
- Schrittmesser, Ilse (2013). Pädagogische Professionalität entfalten: eine besondere Form des Lernens? In: Christof, Eveline & Schwarz, Johanna F. (Eds.), *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten* (pp. 85–100). Innsbruck: Studienverlag.
- Senge, Peter M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Double Day.
- Shulman, Lee S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stichweh, Rudolf (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried, Radtke, Frank-Olaf (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 36-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, Rudolf (1996). Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In Combe, Arno, Helsper, Werner (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 49 – 69). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. Zeitschrift für Pädagogik (2006). Vol. 52 (2).

# The development of teacher professional identity: Influencing contexts and inner tensions

Maria Assunção Flores ([aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt))

University of Minho, Portugal

## Introduction

First of all I would like to thank the organizers for the invitation to participate in this Seminar on a key theme in educational research. It is a great pleasure for me to be here and my idea is to share with you key issues about teacher professional identity development drawing on existing international research literature and on data from research projects I have been involved in over the last 15 years. This paper draws upon earlier work of the author (see Flores and Day, 2006; Flores, 2006a, 2006b and Flores, 2013).

Be(com)ing a teacher is a multi-dimensional, idiosyncratic and context-specific process (Calderhead & Shorrock, 1997; Flores, 2001; Flores & Day, 2006; Hauge, 2000). It entails the interplay between different, and sometimes conflicting, perspectives, beliefs and practices. Thus, a sense of professional identity is crucial in order to understand the process of becoming a teacher. It constitutes a “continuing site of struggle” (MacLure, 1993, p. 313), which depends on teachers’ views of themselves and of the contexts in which they work. So, in this talk, I will address the following topics: (a) teacher identity in international research literature; (b) shifting identities: from student teacher to novice teacher to more experienced teacher, and (c) key influencing contexts and inner tensions in the development of teacher professional identity: discussion and implications. And I will argue that a focus on the pedagogy of developing teacher identity within the context of teacher education and induction needs to be promoted in order to sustain teacher commitment and motivation in the long-term.

## Teacher Identity in International Research literature

There is a growing body of literature on teacher identity. It has evolved as a specific research area over the last two decades (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2012). We know that learning to teach “goes beyond the mere application of a set of acquired techniques and skills. Not only does it imply the mastery of practical and more technical issues, but it also encompasses the construction of knowledge and meaning in an ongoing dialogue with the practice” (Flores, 2001, p. 146). That is why research on identity development has attracted the attention a number of researchers in particular during the transition from student teacher to new teacher.

However, a look at existing literature on teacher identity reveals that it is a concept which is not always clearly defined. A detailed analysis of the different theoretical and cultural perspectives related to identity across different disciplines is beyond the scope of this talk. But, if we look at existing research literature we can see that it has been used as a “frame or analytical lens through which to examine aspects of teaching, the ways in which students integrate a range of influences, the necessary confronting of tensions and contradictions in their careers (Olsen, 2008).” Identity has been also used as “an organizing element in teachers’ pro-

professional lives" (Beauchamp and Thomas, 2009, p. 175). In this regard, MacLure (1993, p. 312) suggests that teacher identity "should not be seen as stable – something that people have – but as, "something that they use, to justify, explain and make sense of themselves in relation to other people, and to the contexts in which they operate".

Thus, despite the different ways and perspectives of examining identity, a common idea has been identified: it is an ongoing and dynamic process, it implies shifts over time under the influence of a wide range of factors both internal and external.

In their review, Beijaard, Meijer and Verloop (2004) identified four characteristics of professional identity: (a) it is not a fixed or stable entity, rather it is a dynamic process involving the (re)interpretation of experiences; (b) it entails the interaction between the person and the context; (c) it consists of a set of sub-identities that more or less harmonize; and (d) the identity development implies teacher agency.

The development of professional identity is therefore understood as a process integrating one's personal knowledge, beliefs, attitudes, norms and values and the professional demands from teacher education institutions and schools (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Olsen (2008, p.139) explains identity as follows:

"I view identity as a label, really, for the collection of influences and effects from immediate contexts, prior constructs of self, social positioning, and meaning systems (each itself a fluid influence and all together an even-changing construct) that become intertwined inside the flow of activity as a teacher simultaneously reacts to and negotiates given contexts and human relationships at given moments".

This dynamic view of identity is also stressed by other authors. They point to the importance of identity to understand the teaching profession and the process of becoming a teacher. Other issues relate to the personal and the professional dimensions of the identity and to the idea of an ongoing negotiation and reflection about oneself as a teacher in a given context in which identities are shaped and reshaped. As Sachs (2001a) puts it:

Teacher identity stands at the core of the teaching profession. It provides a framework for teachers to construct their own ideas of "how to be," "how to act" and "how to understand" their work and their place in society. Importantly, teacher identity is not something that is fixed nor imposed, it is negotiated through experience and the sense that is made of that experience. (p. 15)

Most studies on teacher identity over the past decade have dealt with the contexts and influences that shape new teachers' professional identity (Flores, 2001, 2006a; Flores & Day, 2006), with the tensions and accompanying feelings and coping strategies in beginning teachers' professional identity development (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2012), with the role of emotions in student teachers' professional identity formation (Timostsuk & Ugaste, 2010) and the development of self-image as teacher (Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010). Also receiving research attention have been the metaphors that explore new teachers' professional identities (Thomas & Beauchamp, 2011) and the images of teachers as professionals and their projections of a future identity (Hamman, Gosselin, Romano, & Bunuan, 2010; Thomas & Beauchamp, 2007). Further topics of research have included the ways in which novice teachers perceive teaching and teacher education (Ezer, Gilat, & Sagee, 2010), perceptions of new

teachers' professional identity to their decisions to leave the profession (Hong, 2010), the negotiation of identity resulting from tensions between views of teaching and beliefs and the practice of teaching (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004) and beginning teachers' narrative identity work in a peer group (Estola, Uitto, & Syrjälä, 2012). So, a number of key mediating factors in developing teacher identity have been identified. I will illustrate these drawing upon a longitudinal study in which I am involved over more than a decade.

## Shifting identities: from student teacher to novice teacher to more experienced teacher

The larger study from which this work was drawn aimed at analyzing the ways in which the professional identities of new teachers developed over time in different school settings through interactions among personal, professional and contextual factors. The aim was to look at the ways in which changes in policy and school context, as well as in personal and professional context, impact upon teachers' identity over time.

In this talk I focus specifically on the key mediating influences on the development of teachers' professional identity from the perspective of two teachers who have participated in previous research (see Flores, 2001, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2012; Flores & Day, 2006; Flores, 2013). The research project started in 1999 when the two teachers whose accounts are included in this talk were first-year teachers. Data were collected through semi-structured interviews using a narrative approach (Clandinin, Pushor, & Orr, 2007; Elliott, 2005).

Tom is a teacher of Physics and Chemistry. He completed a 5-year teaching degree at a university and at the moment has a permanent teaching position at a secondary school, the campus he attended as a student. He has never thought of becoming a teacher. He attributed this choice to "destiny" when I first interviewed him in 1999:

Well, all I can say is ... it was destiny. I had never thought of becoming a teacher and somehow I entered a teaching degree. It was destiny...

However, Tom held strong beliefs about what being a teacher meant. His vision included the personal and the professional and strong principles regarding the teacher-student relationship. Being a good person, care, motivation, and being there for the students were key elements in his depiction of being a good teacher when he entered the teaching profession in 1999:

I think being a good teacher and being a good person are linked realities. There was this teacher who talked to me a lot, who cared about his students... and in fact (I have already told him this) because of him, because he cared, I became keen on learning and I was able to do my degree.

Ten years later, the person of the teacher remained very much present in Tom's account. The same qualities of being a teacher were reiterated in 2009. Tom continued to stress the key importance of being there for the students, of student motivation and the developing productive relationships with them. These, along with being a good person, were, for Tom, core qualities of being a good teacher. However, his teaching experiences had challenged his ideal image:

I thought that being a teacher has to do with transmission of knowledge to students and having a good relationship with them. And also being a person there for them. For me being a good teacher also related to being a good person (...) But from my experience, it doesn't matter after all, because students don't pay attention to what you say, they don't listen to you, they don't care, I have lost this image of being a teacher. I am really tired... (2009)

Although Tom's foundational beliefs about being a teacher are still very present in his account a decade later, disappointment and lack of motivation have set in. These related to workplace conditions, namely the relationship with colleagues and school administration. Tom talked about the distance and lack of trust in colleagues, associated with the existence of an individualistic culture at school:

For me, the most negative thing in schools is colleagues. I think teachers are a strange professional group... there is a very individualistic culture here...

The theme of negative emotions and feelings about his relationship with his colleagues also surfaced when he was a first-year teacher in 1999. At that time, his expectations did not match the reality. He thought that "teachers would have fun in the staff room" and that teachers would do more collaborative work. However, the reality of schools and of staff rooms was quite different, which has led to his disappointment in his image of teaching and teachers' work.

Ten years later Tom is even more discouraged. He is very critical of what he describes as power relations and competitiveness in his school context, particularly in regard to school administration and to his colleagues. Also of relevance in Tom's account was the influence of the policy and social context of Portugal. Tom highlights the lack of professional and social recognition of the teaching profession which impacted him, his motivation and his job satisfaction. He also questioned the role of the media in the deterioration of the image of teachers and teaching. He additionally was very critical of recent policy initiatives related to teacher evaluation (a bureaucratic and summative system) and school governance (headteachers are not elected anymore, but appointed by the school council), for example. These reforms have affected in many ways the professional interactions among teachers as well the school climate, including the relationship between teachers and school administrators:

My lack of motivation has to do with policy initiatives and the lack of recognition of teachers' work and also with students' lack of motivation (2009)

Inner tensions emerged in Tom as he talked about his views about teaching and being a teacher and what he actually sees and does. Tom also admits that recent changes in the policy context in Portugal and in his school context have affected him as a teacher in many ways. Of particular note are his relationships with colleagues and school leadership, which are more and more distant and marked by conflicts. Increasingly, he feels like an outsider. For him, students continue to sit at the core of teaching as a profession. His devolving relationships with them is a recurrent element in Tom's discourse, even when he talks about the gaps between his idealistic image of teaching and being a teacher and what he actually thinks and does.

During his first ten years of teaching, the policy and social environment of Portugal as well as his immediate school climate seemed to undermine his sense of professionalism and

motivation, which affected, in turn, his professional identity. Despite teaching in the school where he used to be a student and where he taught as a first year teacher, Tom's account was marked by disappointment, low morale and feelings of wanting to give up:

I am really tired. Actually I am thinking of going back to university to do another degree... teaching is not what it was anymore.

The gap between expectations and reality led to inner tensions that have affected his professional identity as a teacher.

I also would like to talk very briefly about Mary: another teacher that participated in my research. However, I am not going into detail in her account, I just want to stress few themes that emerge from her story and the development of her identity as teacher over time.

Mary is also a teacher of Physics and Chemistry in a secondary school. She used to be a good student and she decided to do a Master degree in Chemistry during her early years of teaching. Mary largely decided to become a teacher due to employment opportunities and the social status the profession offered at that time. When I interviewed her in her first year of teaching, in 1999, she stated that:

I believe that the choice of a career has to do with social status... I mean, my parents belong to the low-middle class and are not very well-off, but they could afford to pay for my instruction. There was a fear of lack of professional employment opportunities, so I decided to become a teacher...

Ten years later in 2009, Mary continued to try to keep herself motivated, but uncertainty also emerged in her account. This uncertainty was associated with her beliefs and experiences of teaching and being a teacher in different schools. For Mary, the reality did not match her expectations, particularly where social status and recognition of the teaching profession were concerned:

The idea that I had about teaching has changed. I saw teachers as very important professionals, they would be there for you, they would know a lot and they would be there to do their teaching and would be respected. And I have noticed that the reality is not like that.

Mary is aware of the changes in the teaching profession over the past decade. She stresses the lack of social recognition, in part, due to policies that have affected teaching and teachers' work. Mary points to the lack of trust in teachers and the role of the media in the deterioration of the social image of the teaching profession, which she experiences as demanding, stressful, increasingly bureaucratic, and consuming of her time and energy. Thus keeping a balance between home and work is more and more critical. On the top of that, Mary claims that government initiatives have contributed to teachers' lack of motivation and public criticism. The lack of trust in teachers, in her view, is a negative factor affecting teachers, especially those who take their job seriously:

Government initiatives have been negative. Instead of motivating teachers, it made teachers unmotivated. (...) You feel unmotivated especially if you want to do a good job. There are teachers that are not affected by policies as they don't care enough. For teachers who take their job seriously it is a problem, because

the lack of trust in teachers affects them. (2009).

All this has affected Mary's sense of professionalism despite her strong beliefs about what it means to be a teacher. After 10 years in teaching, she continues to stress the key role of teacher-student interactions and she admits that she has moved from a more distant to a closer relationship with her students over the years. Being a role model, "being there for the kids" and the need to educate them for success are key elements in Mary's image of being a teacher. Mary is very demanding of herself in this regard and sometimes she questions her "good example." She also reiterates the contribution of teachers to the development of society and to students' growth. Care, self-motivation and the teacher as a person and as a professional are prevalent in her account in 2009:

I think being a teacher is of great importance to society as we spend more time with students than their parents. You have to be a model for them. You have to teach them but you also have to care about them. I have to be motivated and be there for my students.

The importance of relationships also emerged as a key theme in her view of teaching and being a teacher, not only with students but also with her colleagues. Also of relevance to Mary is the influence of school leadership, in particular in the context in which she is working. The support she gets from the school leadership team as well as their person-centered, value-oriented qualities are key issues in her description of the school.

Mary's future in teaching does not come across as promising in 2009 as it was in 1999. She refers to the changes in the teaching profession and their effects on teachers. These reforms are associated with policy initiatives, in particular, teacher evaluation and the teacher career statute, issued in 2007 in Portugal. But hope is also present in Mary, despite the increase in bureaucracy and control over teachers' work:

As for my future in teaching, I can say that it is very dark at the moment, especially with recent changes in policy in regard to teacher evaluation and so on. My hope is that things will get better.

Pride, job satisfaction, success and enjoyment are used to describe her best moments in being a teacher and remaining motivated despite everything else swirling around her.

## Key influencing contexts and inner tensions in the development of teacher professional identity: Discussion and Implications.

These two brief accounts from a larger study are illustrative of the struggles and tensions in the development of the professional identities of two beginning teachers and the ways in which they were (re)constructed and (de)constructed over time.

During the first years in teaching, teachers develop their professional identities by "combining parts of their past, including their own experience in school and in teacher preparation, with pieces of their present" (Feiman-Nemser, 2001, p. 1029). Through this process, they develop "a sense of purpose for teaching and being a teacher" (Rex & Nelson, 2004, p. 1317). Thus, and again, professional identity is not a stable nor fixed entity. It is not a "taken-for-granted process nor a product (...). It is a space of struggle and conflict, and of construction

of ways of being a teacher” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Despite differences in school context and in professional trajectories, these two teachers’ accounts reveal a number of core themes that help us to better understand the ways in which their images and beliefs about teaching and being a teacher and their practice have been challenged and changed in different school contexts.

Teacher identity implies an “ongoing and dynamic process which entails the making sense and (re)interpretation of one’s own values and experiences” (Flores & Day, 2006, p. 220). As such, the two accounts instantiated the transition of beginning teachers as they became more experienced in their school contexts. This resulted in (new) understandings and experiences that affected their professional identities. Four main themes can be identified: (a) the influence of context, both at a policy and social level and at a school level; (b) the importance of relationships in teaching, particularly with students and colleagues; (c) the emergence of inner tensions resulting from the mismatch between strong beliefs and reality; and (d) the role of emotions in (re)defining teachers’ practice of teaching and teachers’ identity development.

It is clear that context made a difference, particularly to the interactions among teachers and between teachers and school leadership. School climate and particularly collaboration and collegiality are important workplace conditions (Kelchtermans, 2006) that, along with school leadership, have implications for new teachers’ learning and development (Flores, 2004a; Williams, Prestage, & Bedward, 2001). Research has also shown that the employment context in which beginning teachers work has an impact on the development of their professional knowledge and on their commitment, self-confidence and self-image as teachers (Pietsch & Williamson, 2010).

Another key issue relates to the influence of the broader policy and social context. The policies and the ways in which they were implemented in schools clearly affected the two teachers’ levels of motivation and their professional identities. Added to these is the negative image of teaching and of teachers portrayed in the media, which has contributed to deteriorate the public image of teaching. As Sachs (2001b), suggests, teachers’ professional identity is not straightforward, rather it is re-established and negotiated as “there would be incongruities between the defined identity of teachers proposed by systems, unions and individual teachers themselves and that these will change at various times according to contextual and individual factors and exigencies” (p. 155).

Professional identity development entails therefore the interaction between the individual and the environment or context (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Korthagen, 2004). It implies the analysis of the relationships between structures and individual agency (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006). In this regard, Day, Kington, Stobart, and Sammons (2006) contend that

teachers will define themselves not only through their past and current identities as defined by personal and social histories and current roles but through their beliefs and values about the kind of teacher they hope to be in the inevitably changing political, social, institutional and personal circumstances. (p. 610)

Relationships in teaching was also one of the core themes in both Tom’s and Mary’s narrative accounts. They both referred to the importance of relationships, particularly with colleagues and students, in their development as teachers. Not surprisingly, guidance and learning from colleagues seen as critical friends along with support from school leadership were at the forefront of Mary’s more positive attitude towards teaching and, more specifically, re-

flective of her school context. Conversely, Tom was very critical of his school climate and leadership and the way new policies were implemented in his school. Power, competitiveness and conflict were recurring elements in his depiction of his school ethos. Relationships with the students were also at the forefront of both Tom and Mary's depiction of the core features of teaching and being a teacher.

Another central theme emerging from the two narrative accounts related to the values and beliefs in regard to what it means to be a teacher. Both Tom and Mary held strong beliefs in this regard, despite practice spurning their images. This lends support to earlier work which has pointed to conflicts between desire and reality (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2012). The ideal image of (good) teaching and of being a (good) teacher does not match the reality and this leads to the development of inner tensions that, in turn, cause negative and sometimes contrasting emotions and feelings: happiness and frustration, joy and sadness, anger and love, giving up and gaining hope. Despite Mary's negative emotions from time to time, she is not thinking of giving up teaching. This is in sharp contrast to Tom's decision to leave the teaching profession. The contradictions between beliefs and practices and inner tensions were tied to their shifting identities from beginning teachers and to more experienced teachers and grounded in the changing contexts of teaching.

The influence of positive or negative emotions played a key role in (re)shaping teachers' understanding of teaching and in (re)constructing their professional identities over time. Of importance in understanding their shifting identities were the role of conflicting experiences in different contexts and their emergent inner tensions, their beliefs and motivations for becoming a teacher and to remain in the teaching profession, and their making sense of their learning experiences in different schools (especially with students and colleagues).

The ways in which these two teachers understood their roles and tasks and the nature of teaching itself led to a (re)construction of their professional identities in their shifting contexts of teaching. Their understandings of what it means to be a teacher were challenged – and altered – as they negotiated their institutional roles in their workplaces.

Clearly, the narrative accounts emphasize the importance of changing contexts of teaching in defining, justifying and transforming teachers' identities. But they also highlighted the key role of personal beliefs in (re)shaping teacher professional identity and teacher response to the institutional and situational constraints of the workplace.

One issue of particular relevance would be in my view the emphasis on pedagogies of developing teacher identity within teacher education and induction which imply the examination of both formal and informal curriculum of teacher education and induction, the explicit pedagogies of teaching how to teach and how to learn to be and to develop as a teacher and the role (and identities) of teacher educators. This could be developed through, for instance, the use of narratives as the restorying of them may provide important information that will enable to better understanding teachers' professional worlds and lived experiences and the values surrounding teaching and being a teacher.

## References

- Beauchamp, C. & Thomas, B. (2009), Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' profes-

- nal identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and the professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-161.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2012, April). *Narrative identity work of beginning teachers: Finnish example*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Vancouver, British Columbia, Canada.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Flores, M. A. (2004a). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Flores, M. A. (2004b). *The early years of teaching: Issues of learning, development and change*. Porto: Rés-Editora.
- Flores, M. A. (2006a). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Flores, M. A. (2006b). Induction and mentoring. Policy and practice. In J. R. Dangel (Ed.), *Research on teacher induction* (pp. 37-66). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Flores, M. A. (2012). *Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: Giving up or sustaining commitment?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Vancouver, British Columbia, Canada.
- Flores, M. A. (2013) *Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: sustaining commitment or giving up in Portugal?*, in C. Craig, P. Meijer e J. Broekemans (eds) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community Advances in Research on Teaching*, Volume 19, 405–425, Nova Iorque: Emerald Publishers
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.

- Hauge, T. E. (2000). Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The Life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp.159-172). London: Falmer Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Fur Pedagogik*, 52, 220-237.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, C.O. Paradigm Publishers.
- Pietsch, M., & Williamson, J. (2010). "Getting the pieces together": Negotiating the transition from pre-service to in-service teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(49), 331-344.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, i-first, 1-21.
- Rex, L. A., & Nelson, M. (2004). How teachers' professional identities position high-stakes test preparation in their classrooms. *Teachers College Record*, 106(6), 1288-1331.
- Sachs, J. (2001a). *Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity*. Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT, Faro, Portugal, Setembro 21-25.
- Sachs, J. (2001b). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 148-161.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach. Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Sutherland, L., Howard, A., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in Teacher Education. *Journal of Educational Thought*, 41(3), 229-243.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.

Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1563-1570.

Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching, 27*(3), 253-267.

# POSICIONES DEL PROFESORADO ANTE LOS CAMBIOS

# Especificidades de la formación de profesores y profesión docente: reflexiones a partir de un estudio sobre los formadores de profesores y de enfermeros

Amélia Lopes, Fátima Pereira

## Introducción: la formación de profesores y la profesión docente

La manera como la formación inicial de profesores está realmente conectada con la profesión docente, y sus desafíos, es cada vez más considerada una condición de mejoría de la formación de los profesionales de la docencia y de su profesionalización. La consideración puede parecer paradójica, pero es correcto, como afirman Grossman y McDonald (2008, p. 185), que “la investigación sobre formación de profesores se ha mantenido aislada de la investigación sobre la enseñanza y de la investigación sobre la enseñanza superior y la educación profesional”. Las mismas autoras defienden no sólo una mayor conexión entre la investigación sobre la enseñanza y los contenidos de la formación de profesores (lo que enseñar y como), pero también una conexión más fuerte de esta con la forma como los contextos organizacionales amoldan la formación. En el centro de la argumentación está la consideración de la enseñanza “como práctica” implicando “cognición, trabajo artesanal y afecto” (ibid.), la necesidad, como defiende Nóvoa (2009), de traer la formación de profesores para dentro de la profesión y la toma de conciencia de la ecología de la formación de profesores (Zeichner, 2006), que incluye las instituciones de la enseñanza superior, los desafíos regionales, las políticas nacionales y las asociaciones profesionales, entre otros.

Para Grossman y McDonald (2008), el cumplimiento de esta agenda para la formación de profesores implica identificar factores de la enseñanza comunes a todos los profesores, cualquiera que sea su disciplina y su nivel de enseñanza y que los formadores de profesores deben considerar de forma seria. Entre esos factores comunes, las autoras (ibid.) realzan, entre otros, los aspectos relacionales de la enseñanza como práctica, de que depende grandemente una profesión del desarrollo humano. Nóvoa (2007, p. 24), por su turno, enfatizando el papel que los formadores de profesores pueden tener en ese recorrido, afirma que es necesaria una mayor permeabilidad e imbricación entre la “comunidad de los formadores de profesores” y la “comunidad de los profesores” para que los cambios sean significativos. Subyacente a este punto de vista están el énfasis y la definición dadas a la componente práctica de la formación, la organización de las asociaciones entre las escuelas de formación y los lugares reales de trabajo (Leite y Fernandes, 2013) y las relaciones entre los diversos participantes de la formación, muchas veces, y de forma simplista pero esclarecedora, expresos bajo la denominación de conexión entre la teoría y la práctica. A estos aspectos se junta, a consecuencia de las exigencias actuales hechas a los formadores de profesores como docentes de la enseñanza superior, lo de la articulación entre la investigación y las prácticas formativas.

El proyecto Formación Inicial de Profesionales de Ayuda e Identidades de los Formadores: el caso de la enseñanza y de la enfermería (PTDC/CPE-CED/113015/2009, financiado

por FCT, COMPETE, QREN, EU-FEDER, y desarrollado de Marzo de 2011 a Septiembre de 2013) fue concebido con el objetivo de esclarecer como las identidades de los formadores interfieren en estas variables llave de la formación de profesionales, eligiendo dos casos: la formación de profesores y la formación de enfermeros. En este texto, se presenta el cuadro conceptual y la metodología de la investigación y se presentan los resultados, de forma a, por comparación, quitar conclusiones pertinentes para la formación de profesores.

## El proyecto FIPAIF: conceptualização y metodología

Con la adopción de la categoría “profesiones de ayuda” en el proyecto FIPAIF, se pretendió captar lo que de esencial caracteriza el saber profesional, la historia y el poder social de estas profesiones, y se traduce en desafíos específicos a la formación. La formación de profesionales de ayuda en la enseñanza superior es un desafío, pero es un desafío fascinante, pues conlleva transformaciones organizacionales, curriculares y comunicacionales, que comprometen todos los participantes y en especial los formadores.

A lo hablarse de identidad de los formadores se convocan de forma relacionada tres perspectivas sobre la identidad: la identidad situada (Wiley & Alexander, 1987; Hewitt, 1991), la identidad como constructo ecológico (Lopes, 2008, 2009) y la identidad psicosocial (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984). La identidad situada dice respecto a la forma como la identidad personal y las diversas identidades sociales de una persona se organizan en una situación. Con la noción de identidad como constructo ecológico se esclarece que la situación es marcada por los diferentes niveles del contexto ecológico (contexto cultural, social, organizacional y político) más vasto en que se integra. De Dubar (1997, 2006), se toma la idea de que la identidad profesional es un resultado, aunque siempre provisional, de dos transacciones: de una transacción biográfica (a del individuo consigo) y de una transacción relacional (del individuo con los otros y sus contextos). Se considera, sin embargo, que esta transacción relacional se establece a los diversos niveles del sistema social (Doise, 2002) – individual, interpersonal, organizacional y societal - los cuales interaccionan y se posicionan como los subsistemas del sistema ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979). Empíricamente, esta identidad es captable a través las auto y hetero atribuciones (categorías de identificación y de atribución) presentes en los discursos por los cuáles los individuos se definen y definen sus relaciones. En este sentido, la identidad es también un conjunto de representaciones de sí, del otro y de la sociedad y de las formas de su articulación (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984), las cuales conjugan biografía y contexto.

Tal como la identidad de los formadores, el clima de formación es un concepto llave de la investigación, aunque como extensión del análisis de la identidad de los formadores considerada como identidad situada. Al largo del proyecto, el concepto fue enriquecido no sólo con una mayor explicitación del concepto de cultura organizacional como integrante del clima organizacional, pero también con los conceptos de clima de formación en dominios técnicos (Lather, 2009) – donde se enfatizan las relaciones entre formadores y formados, sus características y las condiciones anteriores, contemporáneas y posteriores a la formación -, de cultura epistémico (Cetina, 1999) – que permite hacer justicia al lugar jugado por las áreas específicas de conocimiento en la configuración de los climas formativos – y de paisaje del conocimiento profesional (Clandinin, 2002) – posibilitando considerar los ambientes también como formaciones discursivas, abriendo nuevas perspectivas reflexivas, pero también metodológicas.

El proyecto fue desarrollado en un curso de formación de enfermeros y en un curso de formación de profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB) y del 2º CEB, caso en que se consideraron también los formadores y los estudiantes del Curso de Licenciatura en Educación Básica, que es condición de acceso al Master referido. Los dos cursos funcionan respectivamente en una Escuela Superior de Salud y en una Escuela Superior de Educación inseridas en Institutos Superiores Politécnicos y son reconocidos como de gran calidad.

La recolección de datos se realizó con el objetivo de caracterizar las identidades de los formadores y los climas de formación. Siendo las identidades definidas como identidades situadas, los medios de recolección informan los dos aspectos en simultáneo, pero también cada uno de ellos. La recolección de datos se realizó en dos fases – una de exploración y otra efectiva. En la fase de exploración, fueron realizados grupos focales con formadores y estudiantes, entrevistas a informantes llave y recogidos documentos sensibles de caracterizar los contextos formativos y sus proyectos de formación del punto de vista estructural. En la fase efectiva, los datos relativos a la identidad de los formadores fueron recogidos con una versión adaptada del Inventario de Identidad Psicosocial de Marisa Zavalloni y Louis- Guérin (1984), lo cual implica un cuestionario y una entrevista, también ella adaptada para captar la dimensión biográfica de la construcción de la identidad de los formadores. Los datos relativos específicamente a los climas de formación fueron recogidos a través de un Inventario de Clima de Formación, construido especialmente para el efecto. De los datos recogidos, fueron realizadas análisis cualitativos y cuantitativos con apoyo respectivamente del software NVivo 9 y del Software SPSS 18 y 19. Las identidades son definidas como identidades situadas, pero que los resultados son provenientes de datos relativos tanto a las identidades de los formadores y climas de formación, como sólo de uno de estos aspectos.

## Formación inicial de profesores y enfermeros

En el Cuadro 1 se presentan los aspectos comunes a los formadores de profesores y a los formadores de enfermeros que el análisis de datos recogidos en las situaciones en estudio permitió identificar.

Formadores y futuros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conciencia del carácter profesional de la formación y preocupación con la relevancia de la formación para la práctica</li> <li>- sentimiento de responsabilidad social</li> </ul>
Características personales de los formadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivación y sensibilidad; responsabilidad, capacidad de articular teoría y práctica; capacidad de resolver problemas</li> <li>- cada tipo de formador releva aspectos asociados a la su inserción institucional</li> </ul>
Relaciones entre formadores y estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones de proximidad y disponibilidad</li> <li>- exceso de paternalismo</li> <li>- evaluación tradicional de los aprendizajes</li> </ul>

Formación e investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la investigación los distingue como docentes de la enseñanza superior</li> <li>- la investigación coincide con la preparación de pruebas académicas y clases actualizadas e informadas</li> <li>- dificultades en articular investigación, formación y publicación</li> </ul>
---------------------------	--

Cuadro 1 – Dimensiones comunes a los formadores de profesores y a los formadores de enfermeros

Los formadores, en la Enseñanza o en la Enfermería, están conscientes de que están a formar profesionales, manifestando preocupaciones relativas a la relevancia de la formación para la práctica profesional. Aunque de forma diferente (entre y dentro de cada campo formativo), la realidad de los contextos de la práctica y las peripecias de esta están presentes en la organización y en los modos de hacer la formación, independientemente de la posición ocupada por los formadores en la formación.

Los formadores demuestran también un fuerte compromiso con la calidad de los profesionales que están a formar. Están conscientes de la importancia social y humana de la tarea que estos irán a llevar a cabo y se sienten responsables por ella. Esta responsabilidad social, identificada también en otros estudios realizados en otros contextos geográficos y que diferencia estos formadores de otros docentes de la enseñanza superior, inspira su actividad y alimenta su inquietación.

El carácter relacional y humano de las ocupaciones futuras de los estudiantes lleva los formadores a que se consideren un modelo para los futuros profesionales y un tipo especial de formador, por la diversidad de competencias a desarrollar en los formados y por las calidades personales que deben demostrar. De estas calidades se destacan, con foco en la persona, la motivación y la sensibilidad y, con foco en la acción profesional, la responsabilidad, la habilidad para articular la teoría y la práctica y la capacidad de resolver problemas. Las características presentadas son comunes a todos los formadores, cualquiera que sea su posición en la formación (del campo de la práctica o del campo de la formación). Sin embargo, los formadores, en la Enseñanza o en la Enfermería, tal como identificado ya en otros estudios (Dotta, 2010; Pinho, 2010), se diferencian en aspectos asociados a esas posiciones, por ejemplo, conforme los casos, enfatizando más la importancia de la formación práctica o la importancia de la formación teórica.

Las relaciones entre formadores y formados son, en los dos casos, de proximidad, en lo que convergen todos los formadores y los estudiantes. A este consenso, se asocian también en los dos casos referencias a un exceso de paternalismo en la relación de los formadores con los formados. También en los dos casos, el mantenimiento de formas tradicionales de evaluación de los aprendizajes, independientemente de su formato, aparece como un aspecto que pone en causa los ideales más generosos del modelo de formación pretendido. La investigación es vista por los formadores como lo que los diferencia como docentes de la enseñanza superior. La investigación se reporta a las investigaciones que se realizan para las pruebas académicas (que aseguran la carrera) y para dar clases actualizadas o profundizadas, traducándose en un sentido predominante como investigación que informa la enseñanza (sin la participación de los estudiantes). Los formadores, de ambos casos, desean aproximarse de la

investigación como publicación, pero dan cuenta de obstáculos relativos al exceso de trabajo que los impide de realizar ese deseo.

En el Cuadro 2 se presentan los aspectos que diferencian los formadores de profesores y los formadores de enfermeros, identificados a través del análisis de los datos recogidos.

	ENSEÑANZA	ENFERMERÍA
Presencia de la profesión en la formación	Débil - profesionalismo individual centrado en el futuro profesional- actitud de formación al largo de la vida	Fuerte- profesionalismo colectivo centrado en la autonomía de la profesión- calidad del gesto clínico y trabajo en equipa
Cultura de formación	Dual Dos comunidades epistémicas en la misma cultura de formación: - relativa a las grandes opciones pedagógicas - definida y fuente de unidad; - relativa a las áreas científicas de formación - fragmentada y fuente de distanciamientos	Una Una cultura epistémico unida y definida entre todos los participantes y centrada en la autonomía de los enfermeros (humanización del proceso de cuidados y y diferenciación del paradigma biomédico)
Identidades de los formadores	Híbridas y de puro académico	Híbridas
Sistema de comunicación	Dual Dos sistemas de comunicación: - interno, no centrado, en constante reestructuración y abriendo espacios de afirmación; - para fuera, referido de forma tenue quiere la redes de investigación, quiere la asociaciones de formación (asimetría y asimetría invertida)	Uno Un sistema simétrico auto-regulado

Investigación	<p>Individual</p> <p>Investigación como desarrollo de proyectos de investigación; publicación</p> <p>Énfasis en el apoyo a la investigación y participación en redes de trabajo externas</p>	<p>Profesional</p> <p>Investigación como reflexión: cualificación de los futuros enfermeros, modo de relación de la teoría y de la práctica y forma de producción de conocimiento en enfermería</p> <p>Énfasis en el trabajo colaborativo local</p>
---------------	--	---

Cuadro 2 – Diferencias entre los formadores de profesores y los formadores de enfermeros

La formación inicial en enfermería en la situación estudiada asienta en un fuerte compromiso con la autonomía de la profesión de Enfermería, dando origen a un sistema comunicacional entre los formadores de tipo simétrico auto-regulado. Las identidades de todos los formadores son identidades duales (entre la formación en enfermería y la práctica de enfermería), aunque con diferentes contenidos y equilibrios consonante la posición en la formación. La investigación, definida como reflexión, es concebida por los formadores del campo de la formación en su articulación con la profesión y los procesos formativos, permitiendo hablarse en una investigación profesional y en identidades académicas profesionales. Ya la investigación académica traducida en productos y relaciones de investigación, aunque deseada, es vista como disociada de ese quehacer nuclear.

La formación inicial de profesores asienta en un compromiso tenue con la profesión a formar en favor de un compromiso fuerte con la calidad del profesional a formar. La co-presencia de dos culturas epistémicas se traduce en una unidad de la formación referida a un proyecto pedagógico sostenido (sustentación venida de la diacronía y de la sincronía), que sin embargo se parte y dispersa, en función de las diferentes áreas científicas de la formación y de las posiciones en la formación. Entre las diferentes áreas científicas y las dos culturas epistémicas no existe una jerarquía a priori y definitiva, lo que da origen a espacios de afirmación en constante estructuración y reestructuración.

La presencia de la profesión a formar en las identidades de los formadores es variable al largo de dos polos (académico y práctico), con centro en las identidades híbridas (de mediación). La relación con la investigación es explícita en la identidad de estos formadores y la investigación es entendida en el sentido de desarrollo de proyectos de investigación y publicación, como inherente a la su identidad académica. Esta perspectiva de investigación no rivaliza con la formación profesional, pero, siendo ese el caso, con la calidad de la docencia.

## Contribuciones para la formación de profesores

La discusión de estos resultados puede ser hecha a tres niveles: lo de la (1) presencia/ausencia de la profesión dentro de la formación; lo de la (2) proyecto institucional de la formación y lo de la (3) relación de la formación y de los formadores con la investigación.

El primero, efectivamente primero y muy evidente en los resultados por comparación

con la enfermería, dice respecto al aislamiento de la formación de profesores en relación a la profesión docente, como notado por Grossman y McDonald (2008) y por Nóvoa (2007). Los resultados explicitan que se trata de un aislamiento en relación al proyecto profesional de los profesores como grupo profesional, o sea, en relación al profesionalismo colectivo de los profesores. Con efecto, los formadores de profesores en su globalidad están preocupados con el profesionalismo individual del futuro profesor y con el impacto múltiple que su acción podrá tener en los niños y en los jóvenes, pero no con el proceso de profesionalización y autonomía de los profesores, de lo cuál no se sienten efectivamente participantes. Esta distancia de los formadores de profesores en relación al proyecto profesional de los profesores, en el sentido que le es dato por Larson (1977), tiene origen en la historia de la formación de los profesores en su relación con el Estado y la sociedad (cf. Nóvoa, 1987) y en la división científica del trabajo en educación (cf. Correia, 1998), la primera marcada por tentativas recurrentes y explícitas de anulación del carácter socio-político de la profesión y la segunda (parte integrante de la primera) por la distinción entre los que piensan y los que ejecutan.

En los dos casos, el resultado ha sido la subordinación de los profesores, pero también la descalificación de la enseñanza. Caria (2000, 2006), en un estudio etnográfico, constata la existencia de no coincidencia entre la fuerza y el carácter esclarecido del discurso simbólico de los profesores y su práctica cotidiana. El autor (ibid.) llama "poder periférico" a un "ethos de negación y escape de la acción proactiva" que, en la ausencia de un poder real de los profesores, pretende mantener la cohesión en un grupo profesional francamente heterogéneo. Tardif (2002) también defiende que es la imposibilidad de controlar que los saberes disciplinares, curriculares y de la formación profesional que hace con que los profesores produzcan otros saberes que les permitan dominar las situaciones de la práctica.

Los resultados permiten afirmar que la naturaleza del saber profesional docente no es ajena a esta "des-profesionalización" de la formación de profesores. Para además de social y político, y por lo tanto subversivo, como Nóvoa (1987) insiste en notar en la epígrafe de su libro "El tiempo de los profesores", el saber profesional docente es también (por relación con el saber de la enfermería) más inefable que concreto y más familiar que específico. El carácter inespecífico de la práctica docente encuentra un contrapunto en la objetividad y especificidad de los saberes de base o preposicionales en general, permitiendo tomar la nube por Juno, o sea, la ilusión de hacer coincidir los saberes científicos con el saber profesional y de la formación. Si esta ilusión se hace repetidamente posible es porque se sostiene en el proceso histórico a que hicimos referencia, pero también porque se concretiza en cada situación a través del reclutamiento de los formadores - la mayoría sin experiencia de enseñanza en la profesión para que forma - y de la organización de la formación - generalizadamente organizada en departamentos.

A este propósito asume relevancia el segundo nivel de análisis, relativo al proyecto institucional de la formación, lo que llama la atención, en la línea del propuesto por Grossman y McDonald (2008), para la importancia del análisis de los contextos de la formación de profesores. Los resultados de la formación en enfermería en esta dimensión permiten considerar que el nivel institucional puede hacer la diferencia. La vinculación de la formación en enfermería a la profesión de enfermería - explícita en legislación estatal y en documentos de los órganos profesionales, como la Orden de los Enfermeros - permite comprender el proyecto institucional de la situación en análisis (en el caso de la enfermería), tal como el sistema de comunicación y la cultura de formación que ahí se expresan. Pero estas son también resultado de acciones intencionales de los envueltos, orientadas por una visión holística del proceso de

cuidados (y de la formación) y por el desarrollo de asociaciones sostenidas entre el contexto de formación y los contextos de trabajo (cf. Pereira y Lima, 2013). Si las asociaciones sostenidas son causa y efecto de la calidad de los programas de formación profesional, sea en enseñanza sea en enfermería, la convergencia de los formadores de profesores sobre un núcleo céntrico de la práctica docente implica la identificación de ese núcleo céntrico. El artículo de Grossman y McDonald (2008) tiene por objetivo contribuir para esa identificación. Las autoras (Grossman y McDonald, 2008) consideran que

[...] more than a quarter of a century after Lortie (1975) depicted the lack of a common technical vocabulary with which to describe the work of teaching, the field of research on teaching still lacks powerful ways of parsing teaching that provide us with the analytic tools to describe, analyze, and improve teaching. Such a framework would help pinpoint both what is common to all examples of teaching, across grade levels and subject areas—such as the ability to engage and motivate learners—and what is more specific to both the subject matter and the context. (Grossman y McDonald, 2008, p. 185)

El desafío implícito en estas afirmaciones nos lleva al tercero y último nivel de análisis, relativo a la relación de los formadores con la investigación. Las exigencias hoy hechas a los docentes de la enseñanza superior pueden alejar los formadores de la formación. Por necesidad y proyecto los formadores de profesores están abiertos a que se impliquen de forma más extensa en la investigación y en la publicación como parte de su profesionalidad de formadores, pero también se sienten, como venimos, especialmente comprometidos con la formación de futuros profesionales de calidad. Estos dos aspectos en su conjunto, aunque parezcan antagónicos, pueden ser la base de un proceso de creación que permita a la formación de profesores superar algunos de los obstáculos históricos, contextuales e institucionales con que se ha deparado. Hablando de la “deriva académica” resultante del impacto de las políticas neoliberales en la formación de profesores, Grimmet, Fleming y Trotter (2009, p. 14) definen que los formadores de profesores en la enseñanza superior deben focalizarse en un “proceso dual de construcción de legitimidad y de formación de identidad que requiere que los formadores de profesores transformen cualquier investigación en una acción que los distinga en el campo de la práctica. La investigación, entonces, se hace un acto poderoso de cuestionamiento dentro y para la práctica. No sustituye la práctica pero se hace parte integrante de su proceso”.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caria, T. (2006). Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: atualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In J. A. de Lima, & H. Pereira (Eds.), *Políticas públicas e conhecimento profissional- a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 113-132). Porto: Legis Editora.

- Cetina, K. K. (1999). *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. (2002). Storied lives on storied landscapes: Ten years later. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(1), 1-4.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 027-035.
- Dotta, L. (2011). *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Editora CRV Curitiba – Brasil.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização – a Construção de Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Grimmet, P., R. Fleming, and L. Trotter. 2009. Legitimacy and identity in teacher education: A micro-political struggle constrained by macro-political pressures. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 5–26.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal* 45(1), 184 –205
- Hewitt, J. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Sage.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism - a sociological analysis*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Lather, A. S. (2009). Role and importance of training climate for effective training programs. *Enterprise Risk Management*, 1(1), 72-82.
- Leite, C., Fernandes, P. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do processo de Bolonha. In A. Lopes (Org.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros/Initial Education of teachers and nurses* (pp. 55-67). Lisboa: Mais Leituras.
- Lopes, A. (2008). Vale la pena formar profesores. Currículos de formación inicial y identidades profesionales de base. In M. B. Pardo, M.C. Galzerani & A. Lopes (Dirs.). *Una 'nueva' cultura para la formación de maestros: ¿es posible?* (pp. 85-110). Lisboa: Legis Editora/UNESCO-AMSE-AMCE-WAER.
- Lopes, A. (2009). Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct- an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475.
- Nóvoa, A. (1987). *O tempo dos professores*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura).

- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa/Educa.
- Pereira, A., Lima, I. (2013) O contexto da Formação inicial de enfermeiros na atualidade. In A. Lopes (Org.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros/Initial Education of teachers and nurses* (pp. 91-108). Lisboa: Mais Leituras.
- Pinho, M. (2010). *Identidade e identidades dos formadores de enfermeiros, em contexto de formação inicial*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Wiley, M., & Alexander Jr. (1987). From situated activity to Self-attribution: the impact of social structural schemata, In Krysia Yardley e Terry Honess (Eds.), *Self and identity: psychosocial perspectives*. Oxford: John Wiley and Sons.
- Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l'égo-écologie*. Montreal: Les Presses de l' Université de Montreal.
- Zeichner K. (2006). Studying teacher education programs. In R. Serlin & C. Conrad (Eds.), *Handbook for research in education* (pp. 80–94). Thousand Oaks, CA: Allyn and Bacon.

# Reacciones y resistencias el profesorado ante los cambios. El servicio profesional docente en México

Catalina Inclán E. (*cinclan@unam.mx*)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Con la colaboración de la Dra. Laura Mercado, profesora de la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros (BENM)

**Palabras clave:** Docentes México, ejercicio profesional docente, opiniones docentes

En el siguiente trabajo, me interesa exponer algunos aspectos que permiten comprender la situación actual en México en relación a la definición de la Ley General de Servicio Profesional Docente, aprobada el 10 de septiembre del año en curso, acontecimiento que desencadena un movimiento magisterial aún vigente, que forma parte de diversas acciones de cambio en la concepción de la profesión docente en nuestro país. El escenario donde se desarrollan las protestas magisteriales, se construyó paulatinamente desde hace más de dos décadas y se concreta con normativas específicas que desencadenan tensión y resistencia.

La protesta magisterial actual es una respuesta a las medidas adoptadas por el gobierno en turno, quien eligió como una de sus primeras acciones en materia de políticas públicas la aplicación de diversas normativas educativas, además de una operación política contra la principal figura del co-gobierno de la educación básica en nuestro país desde hace cuarenta años, la líder sindical de la principal organización de su tipo en América Latina, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que representa a más de un millón de trabajadores.

Es comprensible entonces, que los medios de comunicación impresa, los expertos en el campo educativo y los analistas políticos, enunciaran sus perspectivas en torno a estos acontecimientos, se desata una amplia lista de juicios sobre la imagen del docente y su ejercicio profesional presente y deseable. Por esta razón, se considera importante rescatar sus expresiones como referente de opinión pública.

Cabe hacer notar, que este trabajo es una primera aproximación analítica que parte de un acontecimiento en curso, por ello su carácter preliminar y en construcción. El enfoque de trabajo es principalmente cualitativo, con un acercamiento desde el análisis del discurso y de las políticas públicas. No pretende una generalización, sino un entendimiento más profundo y a detalle los referentes involucrados. Sanmartín, (2003), sostiene la premisa de que fenómenos complejos demandan acercamientos elaborados y complementarios entre sí para comprender con mayor profundidad el entramado de los hechos que le dan origen y sentido.

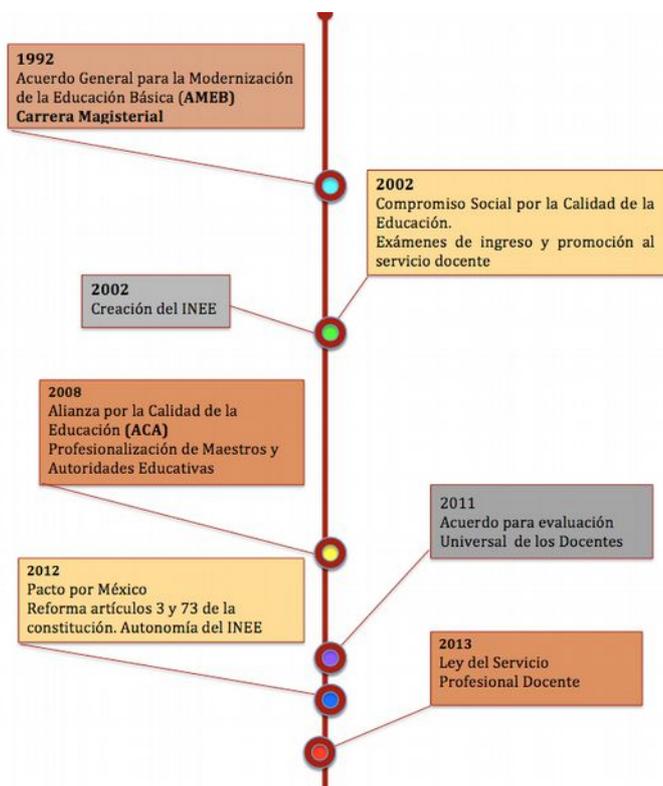
El trabajo se estructura en tres momentos, el primero, describe algunos elementos contextuales que permiten comprender los diferentes intersticios que confluyen en torno al conflicto magisterial, resultado de pactos, acuerdos y alianzas entre el gobierno federal y el sindicato docente. El segundo, identifica algunas tensiones y resistencias utilizando como fuente los medios de comunicación impresa. El tercer momento, de carácter preliminar, aventura algunos escenarios, sobre la profesionalización docente y las acciones de transformación posible a largo plazo.

## Primer momento. La política del profesorado en México.

Desde que se reconoció a la educación como un componente de desarrollo que interviene en la mejora de las condiciones de vida de cada persona y su entorno, se instala una atención especial sobre sus resultados, vinculado a una tendencia a valorarla o sobre-valorar su alcance e impacto. Las reformas educativas se convierten en los mejores ejemplos para mostrar este lugar estelar, ya que introducen acciones y normativas desde las cuales se justifica la necesidad de cambios. Entre los capítulos clave de una reforma se encuentra la *política del profesorado*.

Las reformas educativas se sustentan entonces en diferentes acciones políticas una de las cuáles se refiere a la formación docente. Quienes han estudiado estas reformas identifican que se constituyen implícita o explícitamente con una justificación de la acción, un propósito a seguir y una hipótesis a lograr, rasgos que intentamos identificar en esta comunicación para el caso que describimos.

El siguiente cuadro sintetiza diferentes acciones emprendidas en relación a los docentes de educación básica en México, inicia en 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) punto de partida de un largo proceso de modernización de la educación nacional, su estructura definió una política hacia el profesorado que establece continuidad y concreción con la actual Ley General de Servicio Docente, tema central de este trabajo. Entre los analista de la educación, existe consenso en considerar que este acuerdo, se derivan grandes políticas de estado, según Latapí (2004), descentralización, calidad de la educación, modificación de planes, programas y libros de texto, participación social y atención al magisterio.



Cuadro 1. Reformas y políticas del profesorado en México 1992-2013.

En conjunto, estas acciones forman parte de un *movimiento de profesionalización* de la docencia en términos de Tardif M. (2013) que conviven con un discurso reformista internacional en materia de enseñanza y de formación docente que genera fuertes tensiones en este gremio. Para el caso de México, las acciones que corresponden a la evaluación de docentes aplicadas por los últimos cuatro gobiernos nacionales destacan por sus consecuencias, para el sistema y para el trabajo docente. Para muchos analistas en el campo, es evidente que gran parte del origen que sustenta estas acciones se encuentra en las valoraciones y recomendaciones que organismos internacionales, especialmente de la OCDE, que han realizado para el país y particularmente sobre la preparación y desempeño de los docentes.

En el siguiente cuadro, destacan dos iniciativas que impactan al trabajo docente en México, desde 1992, una corresponde a un programa de evaluación y reconocimiento al mérito, del que existe evidencia de sus múltiples dificultades y una iniciativa pactada en 2008 de ingreso al servicio profesional mediante examen.

Programa	Descripción	Resultados
<b>1992</b> <b>Carrera Magisterial</b>	Mecanismo de promoción horizontal, sobre la base de mérito individual, permite mejorar ingresos sin ocupar puestos más altos del escalafón. Es un sistema complejo que involucra seis factores, uno de ellos preparación profesional mediante un examen a docentes.	A 10 años de su aplicación, la evaluación externa reporta un impacto nulo o escaso de los estímulos en el aprovechamiento escolar de los alumnos solamente reconoce mejora en sus percepciones salariales.
<b>2008</b> <b>Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes</b>	Concurso Nacional para a selección de candidatos a ocupar una plaza docente, se aplica para nuevo ingreso o para asegurar permanencia, se aplican 24 diferentes exámenes.	Las plazas concursadas son menores a los aspirantes registrados. Los entidades federativas impusieron "candados" a las convocatorias. No se aplica en todas las entidades federativas. No se ha realizado un seguimiento sobre estos docentes, solamente hay evidencia que un porcentaje importante desaparece de los registros o cambia de la escuela asignada. El puntaje para obtener una plaza puede ser mínimo.

Cuadro 2. Evaluación docente, programas y resultados.

Desde esta perspectiva de análisis, definir un proyecto de ley sobre el servicio profesional docente es una acción relacionada con la permanente insistencia de que la vulnerabilidad del sistema educativo mexicano se encuentra en sus docentes, desde la perspectiva de los diferentes gobiernos para remediarlo es necesaria la aplicación de medidas sólidas y urgentes que corrija estas debilidades, en sintonía con las recomendaciones de los organismos internacionales, no con la evidencia en materia de investigación educativa nacional.

Una síntesis de los principales aspectos que define la Ley del Servicio Profesional Do-

cente aprobada se pueden identificar en el siguiente cuadro:

- Los **nuevos maestros** sólo podrán **ingresar** al Servicio Profesional Docente a través de **concursos de oposición**.
  - Establece la **inducción**, la **capacitación**, la **formación**, la **profesionalización** y las **asesorías** para los **maestros**, como eje rector del **mejoramiento** de las **clases** y del **aprendizaje** de los **alumnos**.
  - Se **garantizan** los **derechos laborales** de los maestros actualmente en funciones.
  - Los **maestros**, directores y supervisores, actualmente en servicio, deberán **participar en los procesos de evaluación** que se llevarán a cabo al menos cada 4 años.
  - En caso de que un maestro **no** obtenga **resultados satisfactorios** en un primer proceso de evaluación, será **capacitado** a través de los cursos correspondientes, y será **evaluado** en una **segunda** ocasión.
  - De **no** presentar **resultados óptimos** en el **segundo** proceso de **evaluación**, deberá **participar** de nuevo en las **capacitaciones** para poder presentarse a un **tercer** proceso de **evaluación**.
  - De **no aprobar** el **tercer proceso** de evaluación podrá optar por el retiro voluntario o **reubicarse** en otra **plaza no docente**.
  - Se establecen **reglas claras para reconocer** la labor de los **maestros** por sus méritos; la de los **directores** por sus gestiones escolares; y la de los **supervisores** por sus contribuciones a mejorar la educación.
  - Se les darán **apoyos**, capacitaciones y actualizaciones para **desarrollar** sus **fortalezas** y **superar** sus **debilidades**.
  - Sólo podrán tener un **ascenso** aquellos **docentes**, directivos o supervisores en **servicio** y que hayan **participado** en los **procesos de evaluación con resultados favorables**.
  - Es **obligación del Estado** garantizar la **formación**, capacitación y **actualización** continua de todos los **maestros**, directivos y supervisores, para que sus **capacidades** sean más **adecuadas** a las **necesidades** educativas de los **alumnos**.
  - Para **fortalecer** sus capacidades, **conocimientos** y competencias, los **docentes de nuevo ingreso** tendrán durante un período de dos años el **acompañamiento** de un **tutor** designado por la autoridad educativa.
  - Las **autoridades educativas** determinarán los **perfiles** y los **requisitos** mínimos para ser **maestro**.
- Se establecen **reglas claras y transparentes** para los **concursos de ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia** en la **Educación Básica y Media Superior**.

Cuadro 3. Ley de Servicio Profesional Docente. Principales aspectos  
Fuente: Secretaría de Educación Pública SEP. México

Esta Ley se aprobó en un ambiente de discusión y controversias de diferentes involucrados, senadores y diputados, expertos en el campo educativo y analistas políticos y particularmente maestros que pertenecen a una de las corrientes más críticas del sistema en el sindicalismo la Coordinadora Nacional de la Educación (CNTE). Después de que el ejecutivo federal iniciara su gestión con una convocatoria a todas las corrientes políticas nacionales llamada Pacto por México, se deriva el lanzamiento de la llamada Reforma Educativa, aunque básicamente la acción correspondió a la modificación a dos artículos de la Ley de Educación, la definición de Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la Ley del Servicio Profesional Docente.

## Segundo momento. Explicaciones, tensiones y resistencias.

La política hacia los profesores definida en los últimos siete meses en México, se distingue como un proceso de cambio o intento de transformación que por su dimensión produce desajustes y tensiones, básicamente porque confronta intereses políticos sindicales, cuya respuesta predecible es la resistencia y crítica. Para el caso de América Latina y particularmente para México, el corporativismo y una cultura patrimonialista sobre las plazas docentes como

herencia y propiedad, apuntaladas por el poder fáctico el Sindicato Nacional Trabajadores de la Educación, exacerba las tensiones entre las ganancias políticas de otros tiempos aprovechadas a favor de varios gobiernos nacionales y las tensiones que significa definir nuevos escenarios.

No es la primera vez que ante una reforma los docentes reaccionan de manera pública mediante marchas, plantones o paros. Manifestarse públicamente es una forma de expresar un malestar, dejar evidencia de un descontento y difundir las razones de un desacuerdo. Existe evidencia de que todas las reformas en América Latina, se han acompañado de protestas y movimientos magisteriales de diversa magnitud. Los análisis al respecto (Gentili et al, 2005) identifican que entre las "transformaciones amenazantes" impulsadas por las reformas se encuentra, la que corresponde a las tentativas de modificación de las carreras profesionales de los docentes a través de cambios en las normativas y estatutos que regulan el escalafón laboral, en el que se encuentra, el ingreso y la permanencia, aspectos que constituyen la Ley docente nacional.

El 26 de febrero de este año, se anuncia la promulgación de la reforma constitucional en materia educativa en donde se advierte que el *mérito profesional es la única forma de ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor*. Además de otorgar plena autonomía para realizar estas tareas a un Instituto creado en otro gobierno pero vinculado a la autoridad central, entidad que en el nuevo escenario tendrá la responsabilidad de diseñar en un año más de treinta instrumentos de evaluación para los docentes de educación básica.

El conocimiento de esta política activó nueve días después, el 5 de marzo, respuesta pública de los docentes, mediante movilizaciones y paro de actividades en cinco estados de la república. Estos acontecimientos detonan las tensiones y resistencias en torno a la Reforma Educativa, especialmente la que involucra a la evaluación docente.

Como describimos al inicio, la perspectiva de este trabajo consiste en un acercamiento a las expresiones vertidas en la prensa sobre el movimiento magisterial, que se desencadena de febrero y que continúa vigente. Resaltamos de una revisión de todos los diarios de circulación nacional el tema de la evaluación docente y aplicamos una propuesta de clasificación. Los resultados de este acercamiento son aún muy preliminares pero se enmarcan en una perspectiva de análisis de contenido como la que sostiene Cabero y Loscentarles (1998), quienes muestran en su trabajo que es posible identificar las expectativas que la sociedad tiene de la educación mediante un acercamiento periodístico de las noticias relacionadas con el sistema de enseñanza y con los profesores.

El periodo de revisión de la prensa escrita inicia el 26 de febrero y cierra, para este trabajo, el 20 de octubre, aunque el movimiento magisterial continúa y la presencia del tema sigue siendo constante.

Temas	Escenario	Tratamiento
<b>Movimiento magisterial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia con movilizaciones en los estados.</li> <li>• Se traslada a la capital del país y crece en proporción con paros y cierre de vialidades.</li> <li>• Mantiene una presencia en la ciudad después de un desalojo violento</li> </ul>	Enfatiza las repercusiones de la movilización docente para la vida cotidiana de la ciudad. Derecho al libre tránsito. Impacto a comercios y empresas y sus repercusiones financieras. Tolerancia del gobierno de la ciudad. Legitimidad de la fuerza pública. Destrucción de bienes públicos. Vida en los campamentos y los recursos para sostenerlos. Movimientos populares involucrados.
<b>Proceso en la construcción de las leyes secundarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento de las acciones normativas y sus argumentos</li> </ul>	Declaraciones de los secretarios de educación y gobernación. Precepciones de los partidos políticos Comentarios de la junta de gobierno del INEE Perspectivas de los gobernadores de las entidades más conflictivas en particular Oaxaca y Guerrero
<b>Opiniones sobre la reforma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analistas políticos</li> <li>• Analistas educativos</li> <li>• Representaciones sindicales CNTE-SNTE</li> </ul>	Situación de la educación nacional. Análisis del sindicato y su papel en el deterioro de la educación. El CNTE y sus relaciones de poder Corporativismo en las plazas docentes Evaluación de los docentes Federalismo educativo Dimensión jurídica de las reformas Pertinencia de las reformas establecidas Sentido de la evaluación educativa Reconocimiento de la diversidad del sistema educativo Situación y futuro de las escuelas normales Derecho a la educación

Cuadro 4. Clasificación de temas y tratamiento de información en la prensa mexicana

Como puede apreciarse con estos primeros tres ejes de análisis, la reforma educativa ha mantenido una presencia en los medios constante, primero vinculada al movimiento magisterial, la protesta y el impacto en la vida cotidiana que difunde una mirada de los docentes como perturbadores del orden público. En segundo lugar, se identifica las noticias que recurren al seguimiento de las acciones normativas y la construcción de las opiniones de los diferentes involucrados en su construcción o negociación política. Un tercer grupo, más amplio y rico en temas y enfoques aporta al escenario un amplio abanico de aspectos que dan cuenta de la complejidad que implica la aplicación de la reforma para el ejercicio docente.

Es necesario desarrollar un análisis mas detallado que profundice en los argumentos vertidos sobre el docente y la percepción de su ejercicio profesional, dicha exploración complementa el análisis de las normativas y construye las políticas hacia el profesorado, siendo que este trabajo esta en proceso, este objetivo podrá concretarse el próximo año.

Sin embargo, hasta el momento proponemos como un primer acercamiento, los siguientes ejes que muestran algunas tensiones derivadas del análisis de la información de la prensa en torno a la profesionalización docente.

<i>Primera tensión</i>	
<b>De la idealización docente</b>	<b>A la docencia como actividad conflictiva</b>
A la docencia se le asignan los más altos cometidos, el docente responde a una descripción altamente idealizada. Reúne todas las características y rasgos de personalidad positivos. La docencia es una vocación o un apostolado	Resaltan sus carencias, errores, enfrentamientos personales e ideológicos. Sobresale la mala preparación, falta de vocación, conformismo. Destaca el desinterés en la actividad frente a la búsqueda de beneficios propios.
<i>Segunda tensión</i>	
<b>Del oficio</b>	<b>A la profesión</b>
Visión rutinaria. Cumplimiento de normas y rutinas. Funcionario del sistema	Innovación e incorporación de nuevas formas de trabajo escolar. Ética profesional al servicio de los alumnos y su aprendizaje. Profesional autónomo
<i>Tercera tensión</i>	
<b>Sin responsabilidad de sus acciones</b>	<b>A la rendición de cuentas</b>
Sin sanciones sobre su actuación. Técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza. Enseñanza tradicional, vinculada a los planes curriculares.	Considerar a los docentes como agentes responsables de sus actos y evaluables sobre la base de sus resultados y del éxito académico de sus alumnos en pruebas estandarizadas.

Cuadro 5. Tensiones en torno a la política de profesionalización docente (en proceso)

### Tercer momento. Valoraciones y escenarios.

Los analistas de las reformas educativas coinciden en que éstas se alimentan de referencias ideológicas, introducen paradigmas pedagógicos, remueven diferentes planeamientos profesionales enalteciendo unos y desprestigiando otros. No es la primera vez que una iniciativa de cambio se entrampe en la fase de su aplicación, los cambios requieren tiempo y reacomodo de fuerzas políticas y de asimilación. Poder predecir el futuro de esta iniciativa es difícil, si la evaluación será la apuesta de esta gestión, como parece ser en el caso de la Ley de Servicio Profesional Docente, entonces habrá que esperar los mecanismos que llevarán a la práctica esta apuesta.

Mientras ello sucede queda entonces avanzar en el conocimiento de las circunstancias y debates que se generan en torno a la iniciativa, en la respuesta de los docentes ante nuevas reglas del juego, en el seguimiento e impacto en las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes.

Según lo indica la Ley aprobada, el nuevo proceso de evaluación se aplicará en mayo del 2015, quienes ingresen por primera vez al sistema tendrán un periodo de inducción de dos años, las evaluaciones tendrán una duración de cuatro años y en dos años el concurso recibirá a egresados de todas instituciones de educación superior como candidatos a una plaza docente, lo que significa que se remplazará a las escuelas normales como las únicas instituciones de origen de los docentes de educación básica pública. Los tiempos establecidos son muy cortos frente a la magnitud del cambio, todo hace pensar que como ha sido siempre en el país, se trata de aplicar una política que muestre resultados durante el periodo de un sexenio de gobierno, tiempo para mostrar sus bondades o sus perversiones.

## Referencias bibliográficas

### *Libros*

- Cabero Almenara, J. (1998). *¿Cómo nos ven los demás?. La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Latapí, Pablo. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de educación pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, Carlos. (2012). *Educaición, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Carderón-Gordillo*. México. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.

### *Revistas*

- Díaz Barriga, A y Catalina Inclán. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación (Madrid-Buenos Aires)*, 25, enero-abril.

### *Documentos*

- Poggi, M (coordinadora) (2013). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.

### *Publicaciones electrónicas*

- LXII Legislatura. Cámara de Diputados. (2013). *De la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos decreto Ley General del Servicio Profesional Docente*. Gaceta Prlamentaria, año XVI, domingo 1 de septiembre, número 3851-A. Consultado en: <http://gaceta.diputados-gob.mx/PDF/62/2013/sep/20130901-A.pdf>
- Gentili, Pablo, Daniel Suárez, Florencia Stubrin, Julian Gindín. (2005). *Reformas educativas y luchas docentes en América Latina*. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPEd). Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Consultado en: [http://www.lpp-buenosaires.net/LPP\\_BA/Publicaciones/documentos/EI21\\_ReformaEducativa.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI21_ReformaEducativa.pdf)

# Changing teachers' perceptions of teaching and learning social studies through implementing "Multi-text Reading Instruction Model": A design-based approach in Taiwan junior high school classrooms

Chiuling Hou (*houchiuling@gmail.com*), HsiaoFeng Tsai (*hsiaofengcai@gmail.com*)

Center for Educational Research and Evaluation, National Taiwan Normal University

Hsiao-Lan Sharon Chen

Department of Education, National Taiwan Normal University

**Keywords:** teacher change, teacher professional development, reading instruction in social studies

## General description

From the past, the instruction of social studies in Taiwan has been dominated/ occupied by "authoritative-text" or "transmission" teaching models/theories. The social studies are considered as "content-driven" subjects, which ask the students to acquire the existing facts and rules about our living worlds. Therefore, the goal of the instruction of social studies at Taiwan junior high schools is to equip the students with huge amount of information and rules introduced by the textbooks. In this context, the social studies teachers are supposed to be good "knowledge providers", who transmit the knowledge of social studies to their students.

However, this traditional approach of "teacher as transmitter" was challenged by the new belief of social studies education during the educational reform movement in 1990s. According to the Grade 1-9 Curriculum Guidelines (Ministry of Education, 2001, 2008), the goal of social studies was transferred to constructing students' abilities to relate themselves to others and the society. Based on the above goal, social studies at junior high schools are supposed to develop the critical thinking and problem-solving skills that students need to explore the worlds and exercise their civic duties as citizens of the country and the world. From the point of view, a teacher is supposed to be a "facilitator" of students' learning process, rather an authorized "knowledge transmitter" in the classroom. In addition, after Grade 1-9 Curriculum was put into force in 2001, the instructional time of social studies was reduced to 3 periods per week. In this situation, it is impossible for the teachers to cover all the contents of textbooks in the courses of social studies. Last but not least, Taiwanese students have reading problems when they study the curricular materials in social studies. According to results of PISA 2006, many Taiwan students have difficulties in dealing with new concepts and vocabulary, extracting information from long narrative or expository texts, and retrieving information from books, internet, newspapers or other supplement materials (Taiwan PISA National Center at National University of Tainan, 2009). In other words, reading problems hinder the stu-

dents from using the textbooks or other curricular materials as tools to find information, solve their problems and construct their knowledge. For these reasons, the instruction of social studies must help students acquire some target learning skills to learn by themselves, especially the reading strategies for multiple texts. Teachers should also reconsider how the varieties of students' backgrounds of their literacy levels, learning interests, and school/home learning experiences affect students' learning in social studies.

To address the problems mentioned above, five social studies teachers at Taiwan junior high schools are invited to a 2-year project for designing and implementing "Multi-text Reading Instruction Model" with our research team at National Taiwan Normal University. During their participation, the changes of teachers' beliefs, their perceptions of adopting new teaching strategies, and progress of their professional development are documented and analyzed.

## Methodology

Recognizing the complexities of teaching practice, a combination of design-based research (DBR) (Brown, 1992; The Design-Based Research Collective, 2003) and multiple case studies (Stake, 2005; Yin, 2008) was used in this investigation. We adopted DBR because we wanted to "increase the impact, transfer, and translation of educational research into improved practice" (Anderson & Shattuck, 2012:16). Using this developmental research method, the researchers invented a culturally responsive model of teaching reading strategies and multiple texts for the collaborative teachers to enact in their social studies classes. Then we documented all the processes of the interventions and responses of these teachers and students to find out possible problems and solutions, figure out the interactions of the interventions and outcomes, revise our design units, and try out the revised-design all over again. As The Design-Based Research Collective (2003) pointed out, we hope to "produce robust explanations of innovative practice and provide principles that can be localized for others to apply to new settings" (p.8).

There are five teachers willing to collaborate with us in this research. They are from two different junior high schools— one is Flying School (pseudonym) with 3 teachers and 2 G8 classes in New Taipei City, and the other is Challenge School (pseudonym) with 2 teachers and 2 G7 classes in Taipei City. We chose these two schools because most of their students are from low-SES families. These teachers do care about their students' learning situations and achievement gap between them and other students in Taiwan (see Table 1 for brief description of these two schools). So they responded our call for paying attention to students' reading comprehension strategies while learning the contents of social studies textbooks. Together, we started our inquiry in April 2013 and will keep our DBR process going until we find satisfactory answers for this inquiry. Figure 1 shows our research progress from April to October 2013.

In addition, the adoption of the methodology of multiple case studies allows the researchers to document the changes of our five collaborative teachers' perceptions of teaching and learning in social studies, which may reflect the struggles that the Taiwanese teachers faced when they adopt the "Multi-text Reading Instruction Model".

Schools	Flying School	Challenge School
Location	New Taipei City, near an industrial zone	Taipei City, up in a mountain area
Teachers	geography teacher: teaching for 18 years civics teacher: teaching for 14 years history teacher: teaching for 2 years	geography teacher: teaching for 7 years civics teacher: teaching for 10 years
Students	G8, 2 classes, 58 students	G7, 2 classes, 33 students

Table 1. Brief description of two collaborative schools

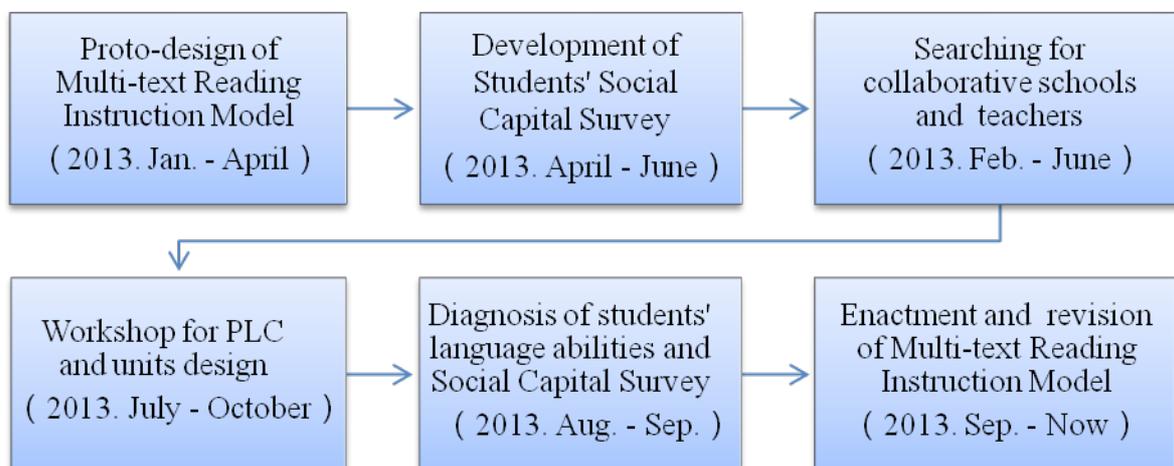


Figure 1. Research progress from April 2013 till now

Data were and will be collected between April 2013 and December 2014, including video-taped courses of social studies, audio-taped teachers' interviews, the standardized tests of students' reading performances, self-edited questionnaire about the students' cultural capitals (Bourdieu, 1984), the students' think-aloud tasks of their reading strategies and all kinds of sheets, concept maps, homework, and on-going assessment, and journals of participant observations and teachers' reflections. With long-termed participation, various kinds of research data, thick descriptions of our cases, systematic analysis and triangulating multiple sources and data, we hope to ensure the reliability and validity of this DBR research and gradually evolve the design principles of "Multi-text Reading Instruction Model of social studies" in Taiwan.

Two standardized tests of reading performance were conducted to assess the students' language abilities. Juvenile Reading Assessment on Argumentation and Reading Comprehension (JRAARC) measures the sentence and passage comprehension (Ke & Chan, 2006). The students need to have rich knowledge on conjunctions in order to complete the sentences. Vocabulary Test measures the amount of vocabularies in different grades (Hong, Wang, Chang &

Chen, 2006). The raw scores of two tests were transferred to percentile rank (PR) compared with nation-wide norms. The results of JRAARC test is presented in Table 2. It can be told that in Challenge school, there are about one-third students failed to pass the cut points of the test; in Flying school, there are one-fifth students failed to pass the cut points. The results of the test partly predict students' reading difficulties in reading textbooks.

	Numbers of Students	Min	Max	Mean	SD	Numbers of students passed the cut points (PR 25)
Flying School	58	4	18	13.28	3.355	47
Challenge school	33	3	17	11.67	3.411	20

Table 2 Results of JRAARC test

In Figure 2, the distribution of the percentages of the PR scores is shown. According to Figure 2, students in Flying School outperformed the students in Challenge School.

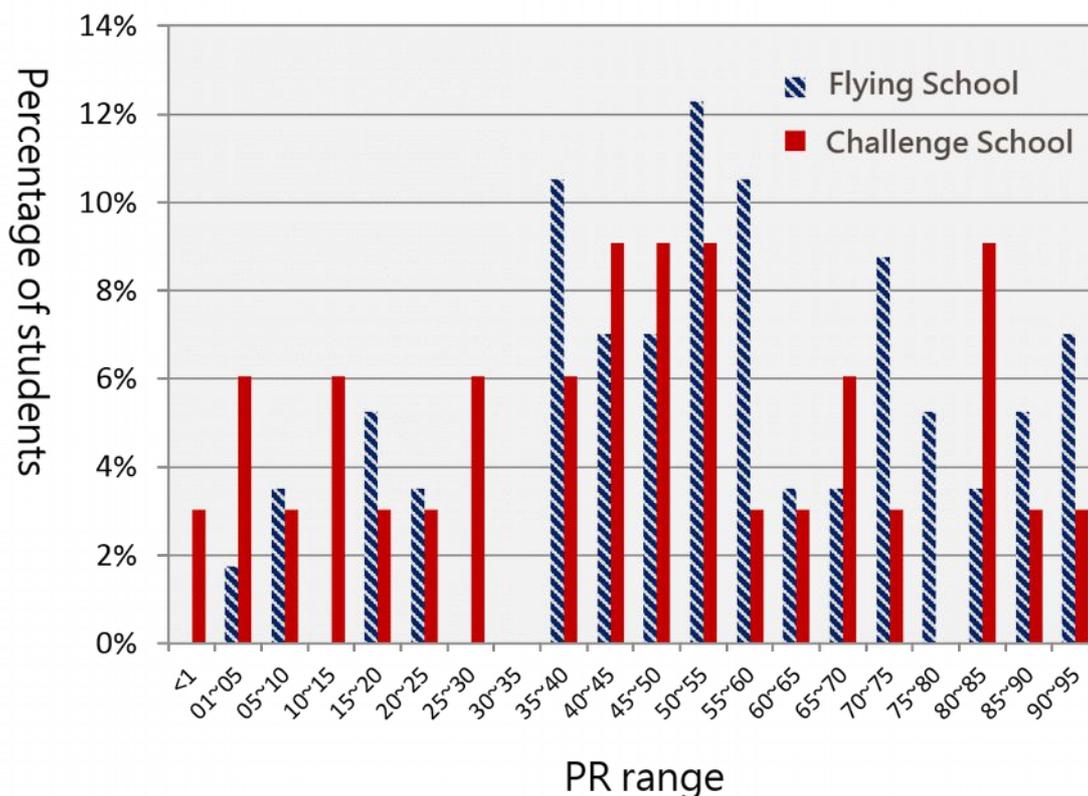


Figure 2. Distribution of Percentile Rank scores of Vocabulary Test

## Results obtained/expected

The preliminary results show that the DBR design involved these five social studies teachers in the progress of teaching practice on more student-centred, culturally responsive curriculum design. To better illustrate the changes of these teachers' positioning and professional development, the framework of Darling-Hammond, Bransford & LePage (2005) was adopted. In the framework, the social studies teachers' pedagogical knowledge are comprised by three general areas of knowledge, skills, and dispositions that any teacher should acquire (p. 10):

1. Knowledge of learners and how they learn and develop within social contexts.
2. Conceptions of curriculum content and goals: an understanding of the subject matter and skills to be taught in light of the social purposes of education and
3. An understanding of teaching in light of the content and learners to be taught, as informed by assessment and supported by classroom environments.

First, we will discuss the second part about how these teachers' concepts of curriculum content and goals gradually changed, which might be the causes or consequences of the first part—seeing and knowing students in their reading and learning processes.

### *Becoming critical of social studies textbooks*

In Taiwan, we have a textbook censorship system. The Ministry of Education invite university scholars and experienced teachers to form Reviewing Committees of all kinds of school subject textbooks from G1-12. The publishers send their preliminary textbooks to the Reviewing Committees to review and judge the qualities and quantities of the learning content and activities design. Then the Reviewing Committees offer their suggestions for revisions and adjustments to the publishers, who in return might revise their textbooks or argue with reasons why they design this or that. The reviewing and revising cycles might go on more than twice or three times until the Reviewing Committees are satisfied with the qualities of textbooks and approve the publishers' certifications to publish official textbooks for schools to choose. This censorship system seems to guarantee the qualities of textbooks. Therefore, almost all secondary teachers in Taiwan just choose one edition out of 3 available editions, which appear to be alike, familiar, and without distinct characters. Taiwan teachers used to let textbooks decide their goals and objectives of curriculum and teaching, put most of their efforts in planning activities, tests and exams based on the textbooks and try hard to make sure their students memorize and know the facts and details to cope with all kinds of tests and exams to get high scores and good grades... In other words, most of our teachers are true believers (or forced to become believers) of textbook authority and diligent transmitters of textbook contents.

To make things worse, ever since the Grade 1-9 Curriculum Reform in 2001, the total number of social studies periods has been reduced from 5-6 periods to 3 per week. Traditionally divided as History, Geography, and Civics in Taiwan secondary education, Social Studies (in the Grade 1-9 Curriculum Guidelines) asked three kinds of different subject teachers to "integrate" curriculum goals and content for students' meaningful learning. However, the social studies textbooks didn't live up to the expectations of curriculum reform and our schools had a very hard time to re-allocate class periods among teachers. Finally, the textbooks arranged 3 subject matters into 3 Units in a whole book and the content were written as shortened and

condensed as possible to fit in the class time-frame, just like catalogues of Chinese History, World Geography, and Government Organization. Then, our teachers divided the class periods into one period per week for one subject. Now we have a lot of social teachers complaining about the time and coverage and classes they have to cope with every week, leaving no time to know every student's name and pay attention to students' learning...really a tragedy for social studies teachers and their students.

Fortunately, the collaboration between the five teachers and the researchers inspire the teachers to rethink the role that textual materials play in teaching and learning social studies. They also identified that the vocabulary instruction is one of the deterrent characteristics of how useful the materials are, especially for students with lower reading achievements (see also Lenz & Shumaker, 1999). And they started to criticize the way the textbooks introduce new and important concepts and the de-contextualized writing style. Together, we are searching for more appropriate texts (to replace or supplement textbooks) for students to read, think and summarize the essential and key concepts. Our goals are to free ourselves from merely being transmitters of textbooks, to become transformers of the Grade 1-9 Curriculum Guidelines and to bring students real-life, meaningful, and integrated social studies learning.

### *Seeing students in their learning processes*

Secondly, the process of implementing "Multi-text Reading Instruction Model" in their classrooms trigger the dialogue on when and how they should teach students to use reading strategy. Due to the limited instructional time and the cultural contexts in Taiwan junior high schools, the teacher adjusted the ways of teaching reading strategies. Their adjustment also shed light on how cultural contexts can affect the successful adoption of new teaching strategies in social studies.

Last but not least, the implementation of "Multi-text Reading Instruction Model" inspire the teachers to detect their students' learning problems by assessing their target skills of learning social studies, including reading, writing, and some interpersonal skills. They also recognized that to help students learn better, the teachers need to help students acquire the ability of self-monitoring, self-adjustment, and self-detect their reading problems.

## References

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in educational research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16-25.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141- 178.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction : A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (with LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ke, H. & Chan, Y. (2006). *Juvenile Reading Assesement on Arguementation and Reading Comprehension*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.(in Chinese).

- Hong, L., Wang, C., Chang, Y. & Chen, S. (2006). *Vocabulary Test*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.(in Chinese).
- Lenz, K., & Schumaker, J. (1999). *Adapting language arts, social studies, and science materials for the inclusive classroom*. Alexandria, VA: Council for Exceptional Children.
- Ministry of Education, Republic of China (Taiwan) (2001, 2008). *The social study curriculum guidelines for compulsory education (grade 1-9)* (in Chinese). Taipei, Taiwan: Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). Dipòsit Digital. [http://140.111.34.54/EJE/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://140.111.34.54/EJE/content.aspx?site_content_sn=15326)
- Stake, R.E. (2005). *Quantative case studies*. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.)* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taiwan PISA National Center at National University of Tainan(2009). *Taiwan PISA 2009: Short Report*. Tainan, Taiwan: Taiwan PISA National Center at National University of Tainan. Dipòsit Digital. <http://pisa.nutn.edu.tw/>
- The Design-Based Research Collective.(2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

# Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio?

Marilisa Birello (*marilisa.birello@gmail.com*)

Universitat Autònoma de Barcelona

Núria Sánchez-Quintana (*nsanchezquintana@ub.edu*)

Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** relato de vida lingüística, plurilingüismo, formación, tensiones

## Introducción

En una época de grandes cambios en los centros educativos, cobra especial relevancia comprender el modo en el que el docente vive y conceptualiza las nuevas realidades. El estudio que presentamos explora las creencias de los profesores sobre el plurilingüismo a través de sus relatos de vida lingüística. El análisis de los datos- de los que mostraremos varios fragmentos- revela la existencia de ciertas tensiones relacionadas con diversas cuestiones – la concepción sobre la lengua meta, la metodología de enseñanza y aprendizaje, las nuevas realidades docentes, etc-. Analizaremos qué tipo de tensiones se producen, con qué cuestiones están relacionadas y en qué contextos se crean. Todo ello con el propósito de aportar elementos para ahondar en la reflexión y el debate sobre los procesos formativos del profesorado.

## Objetivos

El objetivo general de este estudio es explorar el pensamiento del docente acerca del plurilingüismo a través del relato de vida lingüística, conocer el modo en el que el profesor se representa su repertorio y el de sus alumnos y su tratamiento en el aula.

Para la presente comunicación los objetivos específicos son: a) observar qué cuestiones generan tensiones, b) describir qué tipo de tensiones se producen c) detectar los aspectos con los que estas se relacionan.

## Marco teórico

Dado que el sistema de creencias y representaciones de los docentes actúa como un filtro que orienta las prácticas del aula, es crucial el estudio del pensamiento del docente si se aspira a comprender su realidad. Desde los años 1980 y 1990 numerosos estudios han tomado como objeto de investigación el pensamiento del profesor (véase la revisión de Pajares, 1992) y su relación con la didáctica de las lenguas, entre otros los de Freeman (1996) y Johnson (1994).

Tomamos en consideración especialmente los trabajos de Woods (1996) y el constructo BAK (Beliefs Assumption and Knowledge) con el que se refiere al complejo sistema de creen-

cias, representaciones y saberes del enseñante. Sobre esta base se desarrollan los estudios de CRS (Creencias, Representaciones y Saberes) de Cambra (2000) que exploran este sistema a través del ámbito biográfico de los docentes con textos reflexivos de diversa índole (Cambra y Palou, 2007; Fons y Palou, 2011) y observan las relaciones entre los diversos componentes del sistema CRS. La revisión realizada por Borg (2006) es una síntesis de referencia que permite constatar la diversidad de estudios que se han realizado en los últimos años. Woods y Çakir (2011) insisten en que el sistema es altamente dinámico y, en consecuencia, inestable y, aunque algunos elementos de este pueden mostrarse resistentes al cambio, ello no significa que permanezcan estáticos, sino que son susceptibles de evolución. En este complejo sistema de CRS, las tensiones se crean entre creencias, entre subsistemas de creencias, entre creencias y prácticas docentes (Birello, 2012; Phipps y Borg, 2009) y pueden dar paso a una evolución en el pensamiento del docente (Sánchez-Quintana y Birello, en prensa).

En un artículo todavía de referencia, Freeman (1993) define las tensiones como divergencias entre diferentes fuerzas o elementos en la manera en que el docente concibe el contexto de la escuela, el contenido que debe ser enseñado o los estudiantes.

Phipps y Borg (2009) retoman esta definición y afirman que prefieren la palabra “tensión” frente a “contradicción”, “incongruencia” o “discrepancia” ya que ésta posee una connotación más positiva. Estos autores concluyen que no es suficiente favorecer que emerjan estas tensiones sino que tiene que ahondarse en las razones que subyacen y proponen incluir en los cursos de formación actividades para que los docentes exploren y reflexionen, preferentemente de forma dialogada, sobre sus propias creencias y prácticas para comprender el modo en el que estas se relacionan.

Además de Freeman (1993), más recientemente Golombek y Johnson (2004) apuntan que las tensiones son un recurso poderoso en los programas de formación del profesorado, así como una fuerza impulsora para el desarrollo profesional de los docentes.

## Metodología

El estudio que presentamos forma parte de un proyecto más amplio: *Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües* (ECRELEN, Proyecto I+D del MINECO 2010-2013: ECRELEN-EDU2010-21056) llevado a cabo en colaboración con universidades de cuatro ciudades europeas: París, Pécs (Hungría), Trento (Italia) y Barcelona. Siguiendo una metodología cualitativa exploramos a través de textos biográficos y reflexivos -relatos de vida- (Goodson, 2004) - el pensamiento del profesor - creencias, representaciones y saberes (CRS; Cambra, 2000) - con el fin de conocer su pensamiento tanto sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas como sobre su papel como docente en los diversos contextos de enseñanza.

El corpus está formado por cien relatos escritos de docentes en formación inicial y permanente que narran su vida lingüística - el modo en que han ido creando su bagaje lingüístico y su experiencia en aulas cada vez más multilingües.

Prácticamente la mitad de los participantes son docentes en formación inicial en el primer año en el Grado de Formación del Profesorado y el resto estudiantes de un máster de formación inicial de Francés Lengua Extranjera y profesores con experiencia involucrados en cursos de formación continua. Solicitamos un escrito que narre su vida lingüística y su experiencia en aulas multilingües.

El análisis de los datos es cualitativo y narrativo. En él se suceden varios niveles de des-

cripción e interpretación que tienen como marco de análisis las aportaciones hechas por Kerbrat-Orecchioni (2005) en el ámbito del análisis del discurso y Pavlenko (2007) en el de las narraciones autobiográficas.

Llevamos a cabo un análisis que cuenta con varias fases. En la primera de ellas, examinamos la selección de núcleos temáticos realizada por el autor del relato. En la segunda, analizamos el modo en el que este narra las experiencias observando elementos como: secuencias discursivas, uso de pronombres personales o estructuras impersonales que muestran el posicionamiento del sujeto respecto a lo narrado, uso y tipo de conectores, marcadores temporales -deícticos o anafóricos-, secuenciadores temporales (“antes”, “ahora”) que indican una evolución y cambio en la vida de los sujetos, el uso de modalizadores, etc. En la tercera, situamos los datos en un contexto en el que estos cobran un sentido más amplio. A través de lo singular tratamos de vislumbrar aquello que tiene sentido para el autor, situarlo en un contexto más amplio y alcanzar una nueva comprensión del hecho docente.

## Resultados

En los datos analizados observamos tensiones que reflejan cierto grado de desestabilización en el sistema de creencias. Tomar conciencia de éstas y explorar sobre los aspectos con los que están asociadas puede llevar al docente a ahondar en ciertas contradicciones, y pueden constituir, por tanto, oportunidades para el cambio que muevan al profesor a ajustar su pensamiento a los nuevos contextos de docencia y al potencial que estos poseen.

Las tensiones se generan en diferentes ámbitos: entre creencias que poseen elementos en contradicción; entre creencias y el propio bagaje de vivencias relacionado en algunos casos con cuestiones de posicionamiento e identidad; entre creencias y contextos de enseñanza que el profesor considera no propicios; por último, entre creencias y ciertas emociones.

Los relatos biográficos nos permiten seguir, a través de la propia trayectoria relatada por el docente, la evolución de ciertas creencias y los aspectos que incidieron en la reconfiguración del sistema de pensamiento. Es el caso de uno de los profesores de español lengua extranjera que ejerce en Londres, Víctor, (ver Sánchez-Quintana y Birello, en prensa) quien se mueve desde posiciones de incomodidad ante el uso de la L1 por parte de sus alumnos -que vivía como una cierta amenaza a su imagen- a reconocer el valor que esta posee, tanto en la reflexión metalingüística como estrategia de comunicación y de gestión del aula. Tras el cambio de planteamiento, llega, incluso, a promover su uso entre los alumnos o a recomendarla a otros docentes cuando realiza su tarea de formador.

En las narraciones de los docentes observamos que una de las creencias más arraigadas es la de considerar que la verdadera competencia en la lengua meta se corresponde con el uso que de ella haría un hablante *nativo* -uso de lengua primera-. Persiste una idealización en cuanto a la aspiración final de todo proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua que se asocia al uso nativo en cada una de las destrezas. Los docentes destacan como principal función de la lengua la comunicación eficaz y, sin embargo, no mencionan las competencias parciales en las diversas lenguas. Esta creencia tiene un campo de influencia muy amplio que afecta a otros subsistemas relacionados con el aprendizaje, como son el valor del aprendizaje en inmersión y el rechazo o incomodidad ante el uso de la L1 por parte de los alumnos en el aula.

Algunos docentes expresan de manera muy explícita su creencia sobre la efectividad de la situación de aprendizaje en inmersión y valoran de una manera muy positiva incluso los

momentos difíciles en los que se puede encontrar un aprendiz en esta situación:

La situación de inmersión lingüística es la manera más efectiva y rápida de aprender una lengua. Es posible que el escaso dominio de la lengua meta lleve en ocasiones a que nos encontremos en situaciones embarazosas, pero estas situaciones al cabo de los años se convierten en divertidas anécdotas. *Adrián, Profesor ELE en Alemania.*

Como apreciamos en el fragmento, se mantiene una alusión al dominio de la lengua como aspiración última de todo aprendizaje de lenguas extranjeras.

La mayoría de los docentes que expresan esta creencia ejercen su labor en contextos en los que la lengua tiene el estatus de lengua extranjera –es el caso de todos los fragmentos que presentamos– por tanto, en una situación en la que consideran que el fin último es inalcanzable. Todo ello genera un ámbito de tensiones y de contradicciones.

Mencionan la necesidad de trasladarse al lugar en el que se habla la lengua meta y enumeran las múltiples virtudes de este modo de adquisición. En ocasiones el relato trasluce cierta frustración por el escaso provecho que pueden extraer de sus estudios en enseñanza formal en la lengua extranjera:

A pesar de haber estudiado durante tanto tiempo la lengua inglesa y de ser capaz de leer a los clásicos de la literatura inglesa en su idioma (cada vez con menos esfuerzos), no había tenido hasta entonces ninguna experiencia de inmersión. Por esta razón en cuanto acabé los estudios, decidí irme a vivir un año a Inglaterra con el fin de poder poner a prueba todos los conocimientos que había adquirido durante todos estos años. ¡Qué decepción cuando llegué y no entendía nada! ¡De qué me habían servido los 16 años de estudios, si no era capaz de entender a la gente ni de hacerme entender! *Mar, profesora de ELE en Reino Unido.*

No solo aluden a la necesidad de la inmersión como imprescindible para un buen aprendizaje, sino que, incluso, atribuyen sus limitaciones en la lengua meta al hecho de no haber tenido esa experiencia e infravaloran la enseñanza formal recibida:

El tipo de enseñanza que había recibido hasta entonces, basada principalmente en la repetición y traducción de estructuras, no me servía para su principal propósito ya que era incapaz de comunicarme. *Mar, profesora de ELE en Reino Unido.*

Cierto grado de oposición y enfrentamiento entre el valor del aprendizaje formal frente a la inmersión está todavía presente en algunos relatos. El fragmento de una profesora de ELE en Alemania ilustra muy bien las contradicciones que generan. En este caso la decepción o frustración se debe al hecho de que aún en situación de inmersión el hablante no logra el tan deseado e idealizado nivel de competencia “como un nativo”:

Con el alemán he terminado haciendo lo que siempre había soñado hacer con el inglés: estar inmersa en la cultura y profundizar en su conocimiento. Deseaba hablar tan bien el inglés como el español, lograr ser bilingüe. Y estoy convencida de que lo hubiese logrado si hubiera terminado en Londres, Atlanta o NY como esperaba y no en Berlín. A pesar de mi convicción respecto a la inmersión creo

que no es transferible al alemán, porque lo considero muy difícil. *Carolina, profesora de ELE en Alemania.*

La realidad no provoca un cuestionamiento de sus ideas sobre la inmersión sino que la profesora justifica el hecho atribuyéndolo a la naturaleza de la lengua alemana. En su aspiración a ser *bilingüe* -ya que vivir en inmersión no le ha garantizado el acceso a ese nivel- concede finalmente cierto valor al aprendizaje formal que según manifiesta le ayudaría en su propósito. Percibimos en su relato un tono desalentador respecto a la lengua alemana ya que todo ello le genera sentimientos de frustración:

Hoy en día creo que nunca lograré ser bilingüe en ninguna de las dos lenguas, porque me falta el tiempo y la predisposición para seguir con el aprendizaje formal de ambas lenguas de manera autónoma. Debo confesar que pensar así me frustra mucho. *Carolina, profesora de ELE en Alemania.*

Relacionado con la inmersión -y con la creencia del mayor contacto posible con la lengua meta-y la mejor metodología para utilizar en las aulas con el fin de alcanzar esa tan deseada competencia como un nativo, se refuerza la idea de la exclusión de la L1 o una lengua común en el aula. En el relato de Mar, profesora de ELE en Londres, se entrevistó su creencia sobre la necesidad de crear un espacio de comunicación únicamente en la lengua meta para lograr la mayor cantidad posible de input y output:

En relación al contexto de enseñanza, los estudiantes que vienen a nuestras clases tienen lenguas maternas muy diversas, predominan los hablantes de inglés pero también de polaco, búlgaro, checo, italiano, francés, alemán... A pesar de este contexto plurilingüe, los estudiantes dominan perfectamente el inglés y tienden a comunicarse en este. Este aspecto impide en la mayoría de los casos que el español se convierta en la lengua principal de la clase y así vemos cómo recurren al inglés cada vez que tienen problemas de comunicación. *Mar profesora de ELE en Reino Unido.*

En otro ámbito, en ocasiones las tensiones se generan en casos en los que el docente encuentra desajustes entre sus creencias y el propio bagaje de vivencias o el contexto de enseñanza que no considera propicio o con una cultura de aprendizaje que le resulta ajena.

Es el caso de Belén, profesora en Alemania estudió su enseñanza primaria en una escuela alemana en España, quien destaca las virtudes de un sistema alemán de enseñanza muy riguroso y que promueve el pensamiento crítico. Sin embargo, en la actualidad como docente se enfrenta a cuestiones relacionadas con aspectos *culturales* - alude a una cultura de aprendizaje- con los que no se siente acorde. La cultura en la que se ve inmersa supone ajustes o como ella misma menciona 'equilibrios' entre sus convicciones y una cultura con unas representaciones que no comparte:

En la enseñanza de lenguas, el aprendizaje de la gramática y del vocabulario gozan de un lugar de excepción. Por otro lado, los largos años de estancia en este país me han llevado a concluir que en esta cultura las experiencias vitales negativas tienen un mayor valor existencial que las positivas. (...) Los profesores españoles que ejercen su profesión en institutos alemanes se hacen todos en al-

gún momento la misma pregunta: ¿es que solo tenemos que enseñar desgracias? Pero nos tenemos que adaptar a esta tradición y a esta cultura y hacer equilibrios con los diferentes componentes del currículo, nuestras convicciones y los intereses de nuestros alumnos. *Belén. Profesora de ELE en Alemania.*

Sin embargo enumera también aspectos que considera positivos de dicha cultura:

Por otro lado, hay muchos aspectos positivos de la “mentalidad” o “cultura” alemanas en los materiales de ELE. Me gusta trabajar de una forma tan sistemática, ordenada. Van al grano, sin perderse en divagaciones. *Belén. Profesora de ELE en Alemania.*

En este caso notamos cómo la ampliación de las experiencias y vivencias hace evolucionar el pensamiento y crea espacios en los que plantearse interrogantes.

De los fragmentos mostrados anteriormente se deriva que ciertas creencias –muy validadas colectivamente- son muy persistentes y tienen efectos sobre otros subsistemas de creencias. En algunos de estos últimos hemos observado, sin embargo, una toma de conciencia y cuestionamientos que han dado lugar a transformaciones.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio apuntan cuestiones relevantes tanto para la investigación como para la formación del profesorado. Los datos –en los que el docente toma conciencia de la complejidad de su pensamiento- muestran que las tensiones, que los profesores expresan de forma más o menos explícita, constituyen indicios de contradicciones que los procesos formativos deben incorporar ya que pueden ser oportunidades que propicien el cambio.

Observamos que alguna creencia o sistema de creencias parece muy persistente o resistente al cambio, de modo que, ante evidencias que podrían ponerla en cuestión, algunos docentes prefieren recurrir a justificaciones que le otorgan validez. Esto ocurre con ideas que tienen especial peso al ser compartidas a modo de representación colectiva, que llegan a constituir un lugar común, algo que parece que no se pueda poner en duda.

A raíz de los casos presentados, sugerimos que la formación mantenga espacios de debate sobre cuestiones relacionadas con la conceptualización de la lengua meta, el papel de la instrucción formal en los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, la (re)valorización de las competencias parciales que permiten una comunicación eficaz, la competencia estratégica, etc.

Ser profesor en un mundo en cambio supone una reinterpretación constante de la propia realidad. Esta puede verse ampliada, y por tanto enriquecida, si incorpora diversos ángulos y perspectivas. Por un lado, aquellos que favorecen los procesos dialógicos en los que se confrontan y revisan creencias entre participantes diversos. Por otro lado, los que se alcanzan al tomar el docente diversos posicionamientos y actuar desde diferentes roles- profesor, formador, investigador, aprendiz de lenguas. Todo ello constituye una oportunidad para la reconfiguración del pensamiento ante las nuevas realidades y contextos docentes.

## Referencias bibliográficas

Birello, M. (2012). *Teacher cognition and Language Teacher Education: Beliefs and Practice*. A

conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5, 2, 88-94.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.

Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19, 2: 149-163.

Fons, M. y Palou, J. (2011): Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J. Sancho y J.I. Rivas. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Depósito digital de la UB. : <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Freeman, D., (1993). Renaming experience, reconstructing practice. *Teaching and Teacher Education* 9 (5-6), 485-497

Freeman, D. (1996). "Redefining the relationship between research and what teachers know". En K. Bailey y D. Nunan. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge: University Press Cambridge.

Golombek, P.R., Johnson, K.E., 2004. Narrative inquiry as a mediational space. Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10 (3), 309-327.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 439-452.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

Pajares, M. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188.

Sánchez-Quintana, N. y Birello, M. (en prensa). Innovació i relats de vida lingüística: el cas d'un professor de llengua estrangera. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*. Barcelona: Graó

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Phipps S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practice. *System*, 37, 380-390.

Woods, D. y H. Çakir. (2011). Two dimensions of teachers knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 3, 381-390.

# Teachers' challenges regarding cultural diversity.

Judith Arrazola Carballo ([judith.araazola@ub.edu](mailto:judith.araazola@ub.edu))

Consolidated Research Group, ESBRINA "Contemporary Subjectivities and educational environments." (2009SGR 00503). University of Barcelona

**Keywords:** Cultural diversity; teachers' continuing education; teachers' practices.

## General Description

This paper presents some findings of the fieldwork of my doctoral thesis "Human Rights Education as a Tool for Social Cohesion" of the Doctoral Program "Education and Society"

The main research question that arises is: Can Human Rights Education be the departure point to work from, with and for the cultural diversity that characterizes our societies?

Human Rights Education has been introduced in our social politics and among them in educational policies which have a relevant role on the consecution of a cohesive society. Education, as a social right that has to be guarantee, facilitates the social change and the promotion of values and attitudes that favor cohesion.

The work of several organizations like United Nations, The Council of Europe or Amnesty international have develop a wide variety of materials regarding human rights education at schools, guides and manuals for teachers, courses, development of competences and compendium of activities.

The questions that arise are:

- How are these policies translated into the school reality?
- How do we teach and how do we learn human rights?
- Which methodologies, materials and activities do we use for teaching human rights?

## Methodology

This inquiry was carried out in three different moments. At a first moment I did an analysis of existing reports and documents. In a second, I took some courses on teaching human rights, and finally I accessed a school sensitive to human rights education and with an intercultural community. All this in order to observe how is the work in the daily life of the classroom and to get to know opinions of the teachers, the principal's team attitudes and students vision.

In this case I am considering the information regarding some of the courses I took in order to have a close experience of the teacher training on human rights. I was trying to get some answers on how do we teach and learn human rights and I had the opportunity to share with other teachers their worries and concerns.

In this context, I intend to analyze some of the challenges that are presented in the day-to-day practice of teachers regarding cultural diversity in their classrooms. At the same time I consider the way in which they are positioned to respond to these challenges.

The courses analyzed were on different subjects and with different objectives, with several methodologies and resources for learning, they had different evaluation systems and

they had different duration, from 20 to 40 hours. Also some of them were distance learning courses.

The professionals who took those courses came from several disciplines (education, political sciences, psychology, languages, visual arts, etc.), they work in different areas (environmental education, special education, development of materials for NGOs, languages, sciences, ethics, etc.) and in different level of education, formal and non-formal and had also different backgrounds and years of experience.

All of them have in common the will to learn, to keep on learning to win more experience and achieve new tools that help them in their daily work in their different realities. They also share the conviction that their behaviors influence beyond its immediate context and they can be change enhancers.

## Results obtained

When considering their moment and realities, some of the teachers mention the need to obtain tools to work with a changing population that is on constant movement, they mark the distance between their initial training and what they find in the centers where they develop their teaching every day. These professionals work in schools with students coming from different backgrounds, not only nationalities but also different faiths, culture, life experiences, and rhythms of learning.

Despite being a multicultural society and having a substantial track record in inclusive education and diversity seems that there are still some difficulties on coping with that reality in schools and classrooms. Some of the issues they deal with have to do with prejudices and also with classroom performance. An example is the tendency of the students to make groups according to their place of origin or other affinities, Chinese group or Muslim group among others.

Some of the observations made by the teachers are the lack of respect for the other, loss of values, caring about oneself only and doing what they want to get what they want without considering the other.

They consider that difference and diversity is wealth, because we can learn so much from other cultures, people, situations ... to help us grow as people that conform societies. These societies are also always changing because the political, economic, social and cultural rights will never be the same.

When asked about the challenges they face, some of the ones they mention are:

- Students have to learn that they are different but equal. And also that men and women are equal. How to overcome difficulties with coexistence in schools?
- The position of the schools/professionals. Sometimes is hard to tell if they are being tolerant or looking elsewhere. Sometimes they are in contradiction with family traditions and they tend to avoid confrontation.
- Our education is not yet horizontal, we still have a vertical education where the teacher transmits and the student assimilates. How to transform traditional education to give it more coherence, relevance, human values, reflection and questioning, commitment and participation?
- How to transform our society into a more fair, equitable and sustainable one?

In order to respond to those challenges they look for an education model that fosters the feeling of belonging, of solidarity and respect and at the same time participatory mobility. They search for a model of education that develops the students' human potential and gives them the opportunity to transform themselves and their society. An education that allows them to live in harmony with the environment and the community, learning to leave together and learning to understand social life to realize positive changes.

Education for a global citizenship seems to contemplate all these aspects and is shown as a possible answer to address the various challenges.

A Global citizenship is a complex challenge, where there is the possibility that the difference coexist in many ways, looking for jointly way of respect, to make possible the growth in equality. It means solidary, cooperative and respectful involvement between individuals, by means of a necessary change of thought and perception, of the world and oneself.

It implies an active participation and social responsibility.

It means to accept human rights as an inherent principle of all human beings. And it also means to promote a culture of peace and to build a fairer world through non-violent conflict resolution.

Global citizenship is the chance that the teachers feel they have to influence in a conscious and responsible way in the construction of a critical and reflective thinking to events that are generated in different contexts of our society.

During the course work the participant teachers developed their proposals of application in educational situations as a part of the evaluation system of the course. Once the proposals were submitted there was a peer review evaluation in addition to the evaluation carried by the teachers. This way, one proposal was read by different participants who also made suggestions in other to have them better developed when applied.

The proposals covered subjects like language, science, attention to diversity, poverty, recycling, responsible consumption, conflict resolution, citizenship and human rights (from concrete lesson plans to school projects), emotional education, social science, peace, tutoring, student participation among others. And some of them could be applied in different subjects. This shows that global citizenship education is an educative model that can be used in different areas of the curriculum, which allows giving coherence and a social and real sense.

Citizenship is something that keeps on being build every day as in our constant interaction with ourselves, with society, with others, with different cultural structures, social, political ... we build new models, new paradigms. Anyone from wherever working place they have can contribute to building a fairer reality for all.

The school is undoubtedly the most suitable place to practice and exercise education for global citizenship. We must be partakers of a school that trains free citizens, respectful and judicious, but especially should be a place for socialization where the students learn to live together, in a peaceful coexistence of different cultures. And we need to involve all stakeholders in the community, parents, students, and teachers.

Finally, when considering these experiences we found some of the ways in which teachers are positioned to these challenges regarding cultural diversity, being those:

- Linking a political compromise to the personal effort.
- They believe in global citizenship, and truly believe that they can influence the world.
- They believe that the other is oneself but different.
- They try to show the students a coherent approach by giving example.

- They keep on training in this area in order to get more knowledge and tools to use in their practices.

## References

- Amnesty International. (2012). *Becoming a Human Rights Friendly School. A guide for schools around the world.* London.
- Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice (2009). Human Rights Education Associates, HREA; The Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE/ODIHR); the Council of Europe; the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Osler, A. y Starkey, H.(2005). *Changing citizenships. Democracy and Inclusion in Education.* Berkshire. Open University Press. McGraw Hill Education.
- Tibbitts, F. (2008) "Human Rights Education", in: Bajaj, M. (ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (Charlotte, NC: Information Age Publishing)
- United Nations Declaration on Human Rights Education and Training by resolution (2011). 66/137, 19 December.
- VAA. (2012). *COMPASS. Manual for Human Rights Education with Young People.* Council of Europe.
- VAA. (2012). *Teacher Compendium for Human Rights Education.* Institute for the Development of Gifted Education. Morgridge College of Education. University of Denver.
- VAA. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences.* Council of Europe. Belgium.

# La mediación intercultural: un recurso para el docente

Núria Llevot Calvet (*nllevot@pip.udl.cat*)

Universitat de Lleida

**Palabras clave:** mediadores interculturales, educación, cultura, docentes, minorías étnicas, asociaciones, conflictos, formación

## El mediador y la cultura de la mediación intercultural en los centros docentes

Ya en algunos estudios (Garreta, 2004; 2011) donde se ha entrevistado a docentes de toda Cataluña, el discurso intercultural que, en general, se cree que debe ser el referente en todas las instituciones escolares de Cataluña, es más o menos entendido por el profesorado, en función, principalmente de la formación recibida sobre el tema, aunque ello no implica que se sepa qué hacer después con el discurso, como traducirlo al día a día, en el aula. La escasa formación inicial en este campo del profesorado, aunque va mejorando (y la permanente, a la que recurren no siempre por "presión credencialista", sino por la "circunstancialista", es decir, por necesidad del educador que se encara a un aula diversa culturalmente), sigue alimentando la fractura existente entre discurso y práctica. Esta traducción práctica tiene un paso clave en la elaboración de un currículum intercultural que pasa por adaptar los proyectos, idearios y áreas curriculares del centro. La heterogeneidad de las actuaciones, en función de si se trata de Primaria o de Secundaria, de las diversas delegaciones de la administración educativa, el grado de concentración del alumnado etnoculturalmente diferente... es una constante pero también es cierto que, en la medida que nos aproximamos a la práctica cotidiana, los profesores que realizan intervenciones en el aula se van reduciendo y, cuando lo hacen, no siempre se adecuan al modelo intercultural. En demasiados casos se trata de prácticas puntuales "tranquilizadoras". Al sociólogo le parece evidente la existencia de demasiadas cargas y de otras prioridades que atender.

Entre los docentes de Primaria y de Secundaria Obligatoria se puede observar que cuando la comunicación no funciona demasiado bien se cree, en general, que la responsabilidad es de las familias. Así, el bajo nivel cultural, el conflicto cultural que plantea la familia a la escuela, la falta de interés y la no comprensión de lo que es y pide el sistema educativo, son las principales dificultades detectadas. También debe matizarse que, en el caso de las familias de origen inmigrante, el idioma se convierte en un importante obstáculo, mientras que se reduce la mención de otras dificultades. Además se observan resistencias en cuanto al conocimiento del sistema educativo en comparación, por ejemplo, con el colectivo gitano entre los que adquiere más relevancia el conflicto cultural.

Aunque podríamos detenernos más en este punto, lo que nos interesa es destacar como existen unas distancias y unos problemas en las instituciones escolares respecto a las que es necesario intervenir. Tal como explicaremos, una cuestión clave es la aproximación de las partes y, en nuestro caso, nos acercaremos a la mediación intercultural desde una doble vertiente (como figura y como estrategia para el docente).

### *Una figura semiprofesional*

Conocemos la mediación natural como una acción espontánea que uno lleva a cabo, en líneas generales, cuando se aproxima al marco de referencia del otro. De hecho, se ejerce la mediación: incluso de manera informal, con muchas personas (familiares, amigos, conocidos...) y en múltiples entornos, a fin de solucionar problemas que se presentan en la vida diaria.

La espontaneidad solidaria necesita la compañía de profesionales formados que ayuden en la reflexión y en la mediación ya que son portadores de técnicas y habilidades esenciales en determinadas situaciones. Es decir cuando esta mediación natural y espontánea se profesionaliza nos encontramos con la mediación como herramienta profesional fundamental.

En la actualidad, la figura del mediador intercultural se ejerce desde, al menos, cuatro modelos diferentes, según la institución u organización a la que pertenece cada individuo (AEP Desenvolupament Comunitari o Andalucía Acoge 2002; Martínez Usarralde y García López 2009; Llevot y Garreta 2013), que tienen unas evidentes consecuencias en el resultado de la mediación: el modelo asociativo, el modelo institucional, el modelo cooperativo y el modelo autónomo.

Nosotros nos centraremos en el modelo asociativo que es, quizás, el más desarrollado pero también el más informal y desregularizado. Así el mediador interviene desde asociaciones u organizaciones que trabajan con colectivos de inmigrantes o que pertenecen a minorías étnicas en escuelas e institutos. Se trata de alguien que pertenece al colectivo minoritario, que ha ejercido la mediación, básicamente por razones de comunicación lingüística, y, en una primera instancia, de manera instintiva, sin demasiada formación previa para responder con eficacia a su trabajo. Estudios concretos revisados respecto al caso del estado español (Llevot, 2013 y García López, 2004) demuestran que el mediador, hoy por hoy, no ha realizado estudios específicos que lo vinculen a su ejercicio profesional de una manera especializada.

### *La formación en educación y mediación intercultural para el docente*

Desde la segunda visión se define la mediación como una forma de gestión de la vida social. De este modo, basándonos en experiencias realizadas en centros escolares, la mediación no resulta una estrategia que sirva para resolver todo tipo de conflictos pero sí que puede convertirse en una herramienta que aporte un cambio de cultura encaminada a la promoción del diálogo como estrategia de gestión de conflictos que rebaje la tensión en el centro, facilite la comunicación, el conocimiento del otro y la empatía, convirtiéndose en una herramienta más al servicio de la mejora y la convivencia aunque no debe convertirse en la única, sino que debe ir acompañada de otras medidas en este camino.

Así abordaremos un ámbito de formación (saber ser profesional), referido a los valores, actitudes y principios éticos que un docente debe conocer y practicar en contextos multiculturales.

Desde esta óptica seguiremos la triple definición de Boqué (2002) cuando identifica la mediación con:

- Un intento de trabajar con el otro, y no contra el otro, en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo.
- Un proceso de comunicación horizontal en el que el mediador crea las condiciones para que los protagonistas del conflicto puedan compartir inquietudes y planteamientos.

- tos, puntos de vista y limitaciones con el ánimo de ponerse de acuerdo.
- Una vía voluntaria y confidencial para explorar los conflictos en los que los protagonistas toman sus propias decisiones mediante consenso y sin estar coaccionados por ninguna clase de poder.

Precisamente, como indica Martínez Usarralde y García López (2009) esta falta generalizada de preparación en mediación intercultural choca con las propuestas que parecen uniformarse en torno a criterios básicos de formación, tanto de conocimientos (en migraciones, en lenguas, en culturas, en educación intercultural, en la legislación vigente...) como de habilidades o estrategias (negociaciones y resolución de conflictos interculturales, acción social, sensibilización y trabajo en grupos) e igualmente importantes, de actitudes para su profesionalización.

## El camino realizado: objetivos y metodología

### *Objetivos de la investigación*

Los objetivos de nuestro trabajo eran: analizar el tipo de mediación que se realiza en las instituciones escolares desde las asociaciones africanas; averiguar el tipo de formación, que necesitan en educación y mediación intercultural, los docentes y, por último, apuntar una experiencia práctica de formación.

### *La metodología de trabajo*

Esta comunicación se inserta dentro del proyecto "Asociacionismo e inmigración africana: funciones latentes y manifiestas", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (CSO2008-01122/SOCI), que se realizó entre 2008 y 2011 en las comunidades autónomas de Cataluña, Comunidad Valenciana y Navarra (ver monográfico coordinado por Garreta, 2013).

Más allá del análisis de la documentación y bibliografía existente sobre inmigración, políticas de integración y el asociacionismo, en este proyecto se realizó un trabajo empírico. Éste se inició a finales de 2008 con la recopilación de datos sobre la evolución del fenómeno inmigratorio en las comunidades autónomas de Cataluña, Valencia y Navarra, además de detectar y reunir los registros y listados existentes de asociaciones de inmigrantes, especialmente las de personas procedentes de África.

Durante el año 2009, como trabajo empírico previo al diseño del cuestionario y los guiones, se realizaron 30 entrevistas en profundidad con carácter documental y como un primer acercamiento a la realidad del asociacionismo. Una vez diseñado el cuestionario por el equipo, se inició el trabajo de campo: una encuesta por entrevista personal a representantes de asociaciones formadas principalmente por personas de origen extranjero procedentes de África, constituyéndose una muestra de 260.

La fase siguiente, realizada en el año 2010, se centró en las entrevistas en profundidad, grupos de discusión e historias de vida, llegando al número total de 215.

Para esta comunicación sólo hemos utilizado una parte de la metodología cuantitativa y cualitativa realizada el curso 2009-10. Nuestro punto de partida fue una encuesta realizada a 206 asociaciones de africanos y 30 entrevistas en profundidad a todos los miembros, del total de las asociaciones, que declaraban ejercer la mediación intercultural, así como a sus interlocutores habituales.

Los resultados de la encuesta, realizada a 206 representantes de asociaciones de per-

sonas de origen africano de Cataluña, Comunidad Valenciana y Navarra, indican que una de sus actividades más habituales es la mediación intercultural; concretamente, el 43,2% afirma que lleva a cabo proyectos de mediación, de forma espontánea, en escuelas e institutos.

De las 30 entrevistas hicimos: 15 entrevistas a directivos de asociaciones africanas de inmigrantes (7, en Cataluña; 5, en Valencia; y 3, en Navarra); 10 a profesionales de administraciones y entidades que trabajan habitualmente con estas asociaciones (1, en Cataluña; 8, en Valencia; y 1, en Navarra); y 5 entrevistas, también, a inmigrantes no asociados (todos de Valencia).

La fase cualitativa, basada en las citadas entrevistas, nos ha permitido profundizar en la práctica de la mediación intercultural que se realiza desde las asociaciones africanas ubicadas en las citadas comunidades autónomas así como la necesidad de formación en educación y mediación intercultural que solicitan los docentes.

Nos interesaba la utilización de esta figura por los docentes, como debería ayudarles en la institución escolar, así como descubrir y llevar a cabo una experiencia de formación para trabajar en contextos multiculturales.

## Algunos resultados a tener en cuenta

### *La utilización del mediador en la prevención y gestión de conflictos*

En anteriores trabajos en Cataluña (Llevot, 2006) habíamos visto que se detectaba la utilización del mediador a medida que el centro presentaba mayor número de gitanos e inmigrantes y que también aparecían diferencias estadísticamente significativas al diferenciar la respuesta en función de la formación de docentes, de forma que existía relación directa entre formación e uso, de manera que, a más formación, más uso de este recurso. Además se vio que el uso del mediador no era uniforme en todo el territorio estudiado sino que algunas delegaciones de Girona y de Lleida lo utilizaban más así como dependía, evidentemente, de la titularidad de los centros, incrementándose en los centros públicos (en comparación con los privados y concertados). Otro dato a tener en cuenta era que las principales actuaciones se hacían para marroquíes (seguida de gitanos) y que la mediación era poco utilizada por los docentes (aunque si bien valorada).

Entre otras cuestiones valoradas para mejorar la actuación del mediador por los docentes sobresalía la aparición de otras funciones, así como que actuase para mejorar la aproximación de las partes y aunque aparecían respuestas en dirección de aproximar los padres a la escuela, también surgían otras demandas en cuanto a que el profesorado conozca qué quieren, qué son, cuál es la cultura de estas familias. Se observaba un marcado interés por diseñar conjuntamente el plan de acogida, experiencias y materiales interculturales... al igual que luchar contra el absentismo, facilitar estrategias prácticas para trabajar en un aula culturalmente diversa y realizar el papel de traductores.

En general, se podría decir que el perfil más aceptado sería el de un profesional que acudiese cuando se le necesitase y que tuviese una formación específica.

En el estudio actual (Llevot y Garreta 2013) se vio que más allá de los cursos, clases y sesiones que las asociaciones promueven y que ofrecen a sus asociados o a sectores de población más amplios, es habitual que las asociaciones participen en actividades de formación, educación y sensibilización organizadas por otros, ya sean escuelas, institutos, ayuntamientos, otras organizaciones no gubernamentales, fundaciones, etc.

La mayor parte de las actividades que hemos analizado tienen un carácter marcada-

mente educativo. Lo tienen sobre todo cuando las actividades se organizan en o para los centros escolares. Además, es habitual que se ofrezcan en ellos espacios de participación para las asociaciones de inmigrantes.

También se detectaron tres tipos de actividades para las que se requiere a las asociaciones (o a miembros destacados de las asociaciones): la participación en encuentros interculturales; la realización de charlas, conferencias y debates y, por último, el apoyo a la escuela o instituto participando en dinámicas de mediación, refuerzo escolar, traducción, acompañamiento, entre otros (para ampliar ver Palaudàrias y Serra, 2013).

El papel o el uso que se hace de las asociaciones en los centros escolares, de estas tres comunidades es que, en algunos casos, los centros escolares ofrecen espacios en los que se transmite el mensaje de carácter reivindicativo o social de algunas asociaciones, pero en otros casos los espacios que se crean son plataformas de multiculturalismo en las que se muestra la diversidad existente en nuestra sociedad y la participación en charlas y debates no se aleja mucho de la implicación en los encuentros de carácter multicultural más ortodoxos (realización de talleres, participación en semanas interculturales, etc.). Además se observa una marcada tendencia al desarrollo de actividades de carácter folclórico y a sumarse a dinámicas propias del multiculturalismo más estereotipado.

Más allá de estas actividades, las asociaciones también participan en iniciativas de apoyo a los centros escolares de carácter más instrumental. Algunas asociaciones son un punto de apoyo para algunas iniciativas escolares. Y sin duda esto es positivo siempre y cuando el sumarse a dinámicas ajenas no impida que ellas mismas puedan desarrollar un discurso y actividades coherentes con sus objetivos.

De manera absolutamente dominante la dinámica de relación que se establece entre las asociaciones de personas inmigradas de origen africano y los centros es de cooperación. Un tipo especial de cooperación: las asociaciones dan apoyo a las escuelas e institutos en todo aquello que éstas precisan y las asociaciones pueden facilitar. Y es por lo general, el discurso lanzado desde las asociaciones sobre el ámbito educativo no es nada crítico.

En algunas asociaciones de mujeres se ha manifestado la necesidad de luchar en las instituciones de Secundaria contra los estereotipos que envuelven a las mujeres africanas especialmente a las musulmanas.

En nuestro estudio se han citado intervenciones en la línea de la mediación rehabilitadora para resolver conflictos de valores: pañuelo islámico en clases, la carne de cerdo en el comedor; la pintura de la henna en las manos y en los pies; la asistencia a las actividades y salidas extraescolares; problemas en ciertas asignaturas como la educación física, la plástica, la música entre otras actuaciones.

También de intervención conjuntamente con otros agentes sociales para ayudar en la prevención del absentismo, la desescolarización y el abandono escolar; especialmente en el género femenino a partir de sexto de Primaria.

### *Un proyecto formativo...*

También los mediadores entrevistados apuntaban que los docentes eran conscientes de que requerían una información y mayor formación en educación y mediación intercultural para poder trabajar en contextos multiculturales.

Dado el déficit formativo de los docentes (y de algunos mediadores) en esta temática se aprovechó un proyecto formativo, interuniversitario, que se realizaba entre dos universidades catalanas, Rovira y Virgili de Tarragona y la de Lleida, el Master de Migraciones y Media-

ción Social, para introducir un Módulo específico sobre mediación intercultural en el ámbito educativo y en el que asistieron como alumnos (se ayudó con becas) entre otros profesionales, mediadores que ejercían como tales en asociaciones e instituciones educativas de las comarcas leridanas y diferentes docentes de Primaria y Secundaria (ver Llevot 2012).

El Módulo de Mediación Intercultural en cuestión contemplaba una formación que pretendía desarrollar una dimensión y competencia intercultural, definida en un triple aspecto (siguiendo la teoría de Cohen-Emerique, 2011):

- La descentración. En la que se intenta aflorar los propios marcos de referencia y sus representaciones del otro diferente para relativizarlas y acceder a una “cierta” neutralidad cultural.
- Descubrir el marco de referencia del otro. Intentar ver el mundo a través de la mirada del otro, es decir, a través de sus marcos de referencia, para encontrar sentido a sus demandas y conductas y darles una respuesta adecuada.
- La negociación-mediación. Situándonos en la fase de resolución de problemas que el profesional ha de ayudar a resolver. Esos problemas eran producidos bien por una gran distancia o incompreensión entre los colectivos inmigrantes y los servicios encargados de acogerles, atenderles y/o ayudarles; bien por los conflictos de valores que se producen entre la sociedad y la familia minoritaria; o bien dentro de la familia misma: entre padres e hijos, entre la pareja... pues todos se hallan afectados por diferentes procesos de aculturación.

Ciertamente esta formación sólo podía realizarse en la confrontación con la diferencia según la psicopedagoga francesa, cuando somos muy diferentes en nuestra identidad cultural y social, cuando las actitudes y comportamientos de la otra persona o grupo nos resultan chocantes o extraños, el otro está jugando un papel de revelador de nosotros mismos, de espejo de nuestra identidad. Cuando choco con el otro y vivo la incomodidad y el malestar generado por los múltiples incidentes críticos (desajustes culturales) que caracterizan la relación intercultural, tengo la oportunidad de tomar conciencia de mis propios prejuicios y estereotipos, de cómo los valores que siento amenazados por su modelo de conducta bloquean mi capacidad para reconocer al otro y me conducen a presionarlo para que sea como yo, ejerciendo una violencia simbólica en las zonas sensibles de la interacción intercultural (estatus de la mujer respecto al hombre, educación liberal versus educación autoritaria de los niños, religión ligada a la vida privada o pública...). Se aprovechó además sus prácticas y ejemplos en choques culturales para trabajarlos con el alumnado (diverso culturalmente).

Esta experiencia aunque ahora no continua (por la disminución de alumnos) creemos que podría considerarse una “buena práctica”, tanto por la valoración del alumnado (docentes, mediadores, psicólogos, trabajadores sociales, etc.) como del profesorado del Master.

Así el Master, de 120 ECTS, presentaba una doble vertiente (ver Llevot, 2011): por una parte una propuesta orientada a la formación de profesionales dedicados a la intervención social y educativa en sus diferentes orientaciones (jurídica, administrativa, servicios sociales y sociedad civil, educación, ONGs y otros tipos de organizaciones); y, por otra, estaba orientado a preparar a una parte del alumnado (muchos de ellos docentes) al inicio de una carrera académica y/o investigadora y conducía a estudios de doctorado. Algunos de los trabajos finales de Master tuvieron relación con este Módulo.

## A modo de reflexiones

La comunicación que el profesorado mantiene con la realidad de las familias minoritarias que, al menos simbólicamente, les es desconocida, les puede suponer incertidumbre, y hasta ansiedad, en la medida que puede cuestionar las rutinas y los modos de pensamiento habituales en la escuela, incluso por el simple hecho de tener que contactar directamente con los alumnos y con sus padres. Esto puede ser aún más cierto para el profesorado que, en contextos multiculturales, se encuentra con la gestión de unos valores que teóricamente les enfrentan con las familias por los diferentes papeles que deben jugar y las contradicciones que se pueden derivar de sus funciones. Los educadores entran en contacto con las familias y, a veces, el comportamiento de éstas les es difícil de comprender, como también sucede a la inversa.

Los resultados del estudio demuestran que por su propia experiencia, los mediadores desdeñan la pura traducción lingüística, que es, según su opinión, lo único que la Administración tiene en cuenta. La postura y el movimiento del cuerpo, los gestos, la expresión del rostro y de la mirada, las sensaciones táctiles y olfativas son otros tantos vehículos para la comunicación no verbal que hay que descubrir y ellos nos pueden ayudar a conseguirlo.

En cuanto a la mayoría de las demandas que reciben éstas son procedentes de los equipos directivos sobretodo se trata de mediación preventiva para organizar y participar en actividades culturales, cuentos, juegos y, sobre todo, talleres.

El resto de demandas son de mediación rehabilitadora para resolver conflictos de valores como ya hemos apuntado. Además, se registran problemas de absentismo, desescolarización y abandono escolar, especialmente entre el género femenino. Así como inciden en la mejora de la participación y la relación de las familias en la vida escolar.

También los mediadores citan que los docentes son conscientes, como ya hemos señalado, de que aparte de la figura del mediador para la prevención y gestión de conflictos ellos requerían involucrarse con una información y formación en educación y mediación intercultural para poder trabajar en los actuales contextos multiculturales, más allá de los cursos de sensibilización en relaciones interculturales que se estaban realizando en todas las delegaciones territoriales de Cataluña. Por ello experiencias integradoras y globales como el Módulo sobre mediación intercultural (en concreto el trabajo sobre incidentes críticos) dentro del Master pueden enriquecer y contribuir el camino hacia un verdadero y necesario cambio.

## Referencias bibliográficas.

AEP Desenvolupament Comunitari/Andalucía Acoge. (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Popular.

Boqué, C. (2002). *Guía de la mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.

Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social*. Paris: Presses de l'EHESP.

Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación* (Madrid), 333, 463-480.

Garreta, J. (2011). Immigration et Politiques d'intégration en Catalogne: quelques enjeux. *Migrations Société*, 134-135, 139-151.

- Garreta, J. (2013). (coord.) Monográfico sobre asociacionismo e inmigración. *Revista Internacional de Sociología*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 71, 1.
- Llevot, N. (2006). Prospectiva y retrospectiva de la mediación intercultural en Cataluña. *Revista de Trabajo Social Portularia*, 6, 1, 29-41.
- Llevot, N. (2011). La mediación intercultural en España. En M. Fiorucci, M.; M. Catarci (coord.). *Immigrazione e intercultural in Italia e in Spagna. Prospettive, proposte ed esperienze a confronto* (134-150). Milano: Unicoplo.
- Llevot, N. (2012). *Memòria del Màster de Migracions i Mediació Social*. Facultat de Ciències de l'Educació (UdL): Lleida (no publicado).
- Llevot, N. y Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista Internacional de Sociología*, 71 (1), 167-188.
- Martínez Usarralde, M.J. y García López, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Paludàrias, J.M. y Serra, C. (2013). Asociaciones de migrantes africanos. Educación y formación. *Revista Internacional de Sociología*, 71 (1), 189-214.

# Aprender en contexto: el uso de la geolocalización en la educación secundaria

Begoña Gros Salvat (*bgros@ub.edu*)

Departament de Teoria i Historia de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

Anna Forés Miravalles (*annafores@ub.edu*)

Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Geolocalización, Mobile learning, educación secundaria

## Descripción general

Los profesores están sometidos a diferentes tensiones: sociales, culturales, de mercado, de tendencias. Una de estas tensiones más actuales es la irrupción de la cotidianeidad tecnológica dentro y fuera del aula. Son muchos los estudios que intentan visualizar los usos tecnológicos para el aprendizaje, por ejemplo, (*Usos de las TIC entre los estudiantes universitarios: perspectiva académica y social de los procesos de aprendizaje mediados*. EDU2009-12125) y los usos de las tecnologías por los adolescentes fuera del aula. La tensión a la que nos hemos acercado con nuestra investigación es la prohibición del uso de los móviles en las aulas y/o su uso pedagógico. Esta comunicación se focaliza en el estudio realizado dentro del proyecto "Mi móvil al servicio de la comunidad: aprender y compartir" una iniciativa impulsada por Fundación Telefónica en colaboración con Fundación Itinerarium y el Grupo de investigación Consolidado EMA (Entornos y Materiales para el Aprendizaje) de la Universidad de Barcelona, en su línea de Laboratorios Sociales.

El objetivo principal del proyecto es proponer experiencias educativas basadas en la geolocalización de contenidos con una voluntad de servicio a la comunidad. En este sentido, confluyen tres elementos: el uso de la tecnología móvil, la geolocalización y el aprendizaje centrado en el contexto.

En la experiencia realizada durante el curso 2012-2013 han participado dos centros de educación secundaria pero, en esta comunicación, nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos en uno de los centros: El Centro de Formación Padre Piquer ubicado en el barrio de La Ventilla de Madrid.

Se parte de la hipótesis general de que el uso de la geolocalización permite mejorar el aprendizaje contextualizado y favorece la implicación y proactividad del alumnado en las actividades de indagación y solución de problemas. Las posiciones de los profesores ante este cambio o propuesta más incipiente pueden tener tres respuestas. La negación a intentar posibilitarlo en el aula, la segunda quizás sería el control exhaustivo de todo el proceso para no dejar margen al error, y la tercera aprender de la experiencia. Los profesores que participaron en el proyecto se inclinaron por esta tercera vía. Partieron de un proyecto que ya tenían diseñado y al que añadieron el componente del uso de los móviles, la geolocalización y el servicio a la sociedad.

Tal y como señalan Martin & Ertzberger. (2013), no hay investigaciones previas que permitan comparar los resultados de aprendizaje obtenidos utilizando la tecnología móvil y la

geolocalización. La comparación sólo puede realizarse con estudios longitudinales que todavía no han sido realizados. Sin embargo, lo que es posible analizar es si este tipo de tecnología favorece el aprendizaje situado y si este mejora la implicación de los alumnos. Por ello, la mejora del aprendizaje, en el contexto de este estudio, no se refiere sólo a la adquisición del conocimiento, fruto del proyecto a desarrollar, sino también a la diferencia que supone aprender en un contexto real y situado. A la vez se intenta observar si hay un cambio de rol en el “ser maestro” ante esta nueva variable educativa. ¿Cómo viven los profesores el proceso? Y si deben aprender nuevas estrategias docentes.

## Metodología

El estudio se ha desarrollado en tres fases:

### *Diagnostico inicial*

El objetivo de esta primera fase fue obtener información sobre las características sociodemográficas de los centros, el perfil TIC del profesorado y el uso del móvil por parte del alumnado, antes de iniciar la experiencia. El perfil del uso y conocimiento de las tecnologías por parte del profesorado, creíamos nos podría orientar en todo el proceso desarrollado en la investigación. Conocer el punto de partida de sus conocimientos previos para abordar la propuesta con cierto empoderamiento por parte del profesorado.

Esta fase de diagnóstico se han utilizado los siguientes instrumentos para conseguir los objetivos propuestos:

1. Un cuestionario inicial dirigido a todo el alumnado sobre el uso del móvil en la vida cotidiana y en el ámbito académico.
2. Una entrevista a la dirección del centro con el objetivo de conocer el proyecto pedagógico, los datos sociodemográficos y académicos del alumnado
3. Un cuestionario inicial dirigido al profesorado para obtener datos sobre su perfil (experiencia docente, uso de las tecnologías, etc.).

Los docentes que han participado en este proyecto fueron consultados acerca del uso general que hacen de las TIC en sus prácticas educativas y, específicamente, sobre el uso del teléfono móvil. Para ello, se realizó un cuestionario que fue aplicado antes de iniciar el proyecto, con el objetivo de conocer: la frecuencia de uso de las TIC; las herramientas TIC utilizadas; el tipo de metodologías didácticas más frecuentemente utilizadas; la experiencia y percepción de uso del móvil para la formación.

Cabe destacar que el centro es muy sensible a la tecnología y eso queda evidenciado por el conjunto de profesores que utiliza de manera habitual las TIC en sus prácticas educativas. Todos los docentes se conectan a la red para realizar sus actividades de aprendizaje. Asimismo, la Web 2.0 y las grabadoras de audio y vídeo también tienen un peso importante en su enseñanza, ya que la mitad de los profesores hacen uso de estas. En menor grado encontramos herramientas como la fotografía digital, las simulaciones, las redes sociales o el uso del campus virtual.

En relación con las metodologías didácticas, observamos que la mayoría de los docentes utilizan las TIC en muchas de sus prácticas educativas como refleja el siguiente gráfico 1:

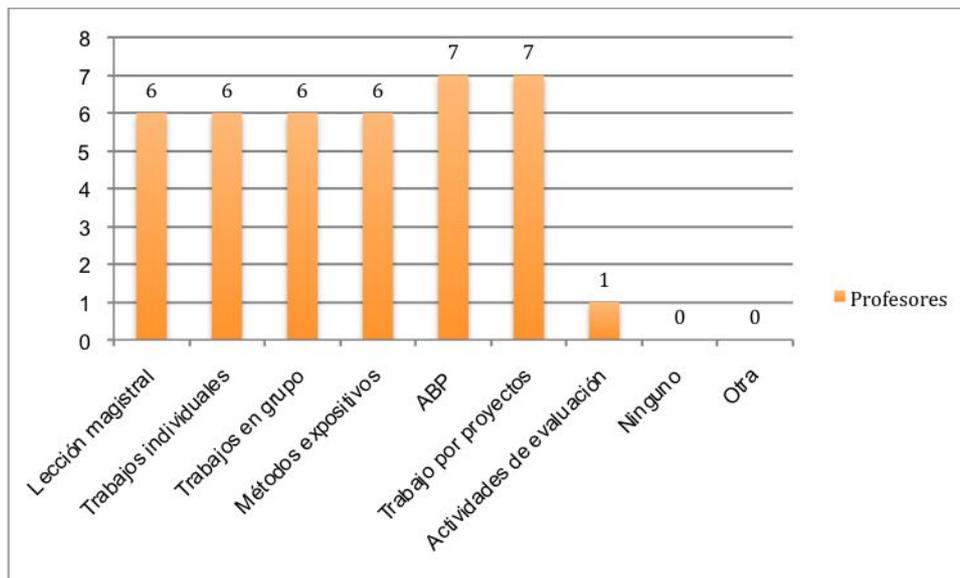


Gráfico 1. Metodologías utilizadas por parte del profesorado en sus prácticas educativas.

También, un aspecto a destacar es que únicamente un solo profesor utiliza las TIC en las actividades de evaluación.

La opinión de 6 de los 8 profesores, es que el uso de las TIC en educación ha mejorado bastante el aprendizaje de los alumnos. Estos profesores destacan algunos aspectos que han contribuido a esta mejora: una mayor motivación del alumnado; conocimiento de ciertos procesos informáticos; presentación de contenidos y aprendizajes de manera digital; ampliación del campo en la búsqueda de información y fomento del autoaprendizaje.

### *Fase intermedia*

El principal objetivo de esta segunda fase fue realizar un seguimiento de la actividad de los centros en el grupo experimental y en el grupo de control. Para ello, en cada centro un observador externo realizó observaciones sobre el desarrollo de las sesiones, centrándose en los aspectos relacionados con los conocimientos adquiridos por el alumnado, su implicación en la realización de las actividades, y la gestión individual y grupal que hacían de estas.

El alumnado y el profesorado también han proporcionado observaciones, documentación gráfica y valoraciones sobre el desarrollo de las actividades.

### *Fase de cierre*

La última fase del estudio ha tenido como objetivo analizar los productos y resultados finales de la experiencia. Para ello se han utilizado los siguientes instrumentos:

1. Un cuestionario final valorativo de la experiencia, en el grupo experimental y en el grupo control.
2. Una entrevista individual al profesorado para valorar los resultados del proyecto.
3. Se han recogido los resultados de la evaluación final de contenidos realizada por el profesorado, en el grupo experimental y en el grupo control.

## Resultados obtenidos/esperados

Los proyectos desarrollados por el alumnado se basan en un modelo de aprendizaje orientado a la indagación y la solución de problemas. Por ello, el papel del profesorado en la mayoría de las sesiones se ha centrado en la orientación y guía para mejorar las propuestas, resolver dudas y problemas. Se ha observado por parte del profesorado un aumento de la implicación y la proactividad de los alumnos.

Uno de los aspectos mejor valorados por profesores y estudiantes es el haber realizado un proceso de aprendizaje contextualizado en el territorio. Los productos finales elaborados por los alumnos muestran, en todos los casos, la capacidad de situar el contenido en el contexto específico, realizar un aprendizaje auténtico y contextualizado y, en este caso el uso del móvil y la geolocalización han tenido un papel muy destacado.

Los docentes consideran que el mejor aprendizaje que han obtenido los alumnos de esta experiencia es descubrir que el teléfono móvil puede utilizarse para realizar actividades de aprendizaje en el instituto. Además, aparte de aprender a geolocalizar contenidos con el uso de los smartphones, este proyecto ha ayudado a mejorar el nivel de competencias básicas siguientes: aprender a aprender, autonomía personal, competencia ciudadana, expresión oral y escrita, uso de tecnologías, trabajo colaborativo, entre otras.

En conclusión, podemos afirmar que se observa como el uso de la tecnología móvil y la geolocalización permite una vinculación con el territorio que puede facilitar una mayor contextualización del aprendizaje. La continuidad del proyecto y su transferencia a otros grupos, puede ser un elemento clave para ampliar estos resultados.

Los profesores afirman que siempre es motivador para los alumnos el uso de la tecnología en sus actividades de aprendizaje y, al inicio del proyecto, utilizar smartphones era un atractivo muy grande para todos los estudiantes. No obstante, durante la realización de las actividades, no utilizaron habitualmente los teléfonos móviles, porque para diseñar los itinerarios de geolocalización no eran necesarios ya que lo podían hacer desde los ordenadores fijos. Por este motivo, un día realizaron una práctica por el barrio para crear itinerarios in situ a través de los teléfonos móviles.

Los resultados de la investigación también recogen por una parte de los profesores una cierta desconfianza hacia el uso indebido de los móviles, lo cual se traduciría en distracciones y en posibles problemáticas legales, hacer fotos y vídeos de los compañeros/as y luego distribuirlos sin autorización. Aquí se constata la necesidad de como docentes conocer los aspectos legales del uso de las tecnologías y un establecimiento de buenas prácticas dentro del aula.

Así las propuestas que se desprenden del estudio invitan a favorecer espacios y estrategias de aula con el uso del teléfono móvil, un uso sistematizado, con una finalidad pedagógica clara. Estableciendo los tiempos y los usos del mismo. Posibilitando que los estudiantes contribuyan con sus proyectos a ofrecer a la red sus trabajos, aportaciones y aprendizajes. Reforzar las propuestas de innovación en educación con la implicación de toda la comunidad educativa (dirección, padres y madres y profesorado).

“Ser maestro” en experiencias educativas basadas en la geolocalización de contenidos con una voluntad de servicio a la comunidad, no significa ningún cambio significativo. El uso de la tecnología móvil, la geolocalización y el aprendizaje centrado en el contexto, piden a los maestros, un acercamiento pedagógico a la tecnología, un pensar en nuevas posibilidades para su aprendizaje expandido, contextualizado y comprometido con la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Martin, F., & Ertzberger, J. (2013). Here and Now Mobile Learning: An Experimental Study on the Use of Mobile Technology. *Computers & Education*, Vol. 68, 76-85.
- Paul Hamlyn Foundation - Innovation Unit (2012). Learning Futures. A Vision for Engaging Schools. [http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Learning%20Futures\\_Engaging\\_Schools.pdf](http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Learning%20Futures_Engaging_Schools.pdf)
- Sharples, M (2003). Disruptive devices: mobile technology for conversational learning. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 12(5/6): 504-520.
- Stevens, D., & Kitchenham, A. (2011). An analysis of mobile learning in education, business and medicine. In Kitchenham (Ed.), *Models for interdisciplinary mobile learning: Delivering information to students* (pp. 1-25). IGI Publication

# Repensar la educación artística. A propósito de las movilizaciones estudiantiles en Chile

Carmen Cares Mardones (carmencares@gmail.com)

Universidad de Barcelona

José Rubilar Medina (joserubilarm@gmail.com)

Universidad de Concepción

**Palabras claves:** Práctica docente, rol docente, enajenación/alienación del docente, educación artística

## Lineamientos generales de la investigación

Las potentes movilizaciones de estudiantes en Chile llegaron a su clímax entre los años 2006 y 2009, y hasta la fecha no podemos considerar que sea un incendio apagado. La denominada “revolución pingüina” (nombre dado gracias al clásico uniforme de los estudiantes del sistema escolar público) marcó el precedente de un cambio generacional colmado de protestas desde un sector que durante muchos años se consideró ajeno a la participación política. Las demandas de los estudiantes recogían falencias arrastradas desde hace muchos años en el sistema educativo chileno, y que tienen relación con el acceso igualitario, la calidad, el lucro en la educación, y otras enmarcadas en las nuevas reformas en la ley orgánica de enseñanza.

El carácter de nuestra investigación es reconocer la existencia de un escenario confuso, diverso y efervescente, que denota un cambio en el accionar de los estudiantes por medio de la emergencia de figuras juveniles con capacidad de convocatoria, y sobre todo con la posibilidad de producir reacciones en el espectro político. En este contexto de constante transformación, es ineludible referirse a las particularidades que definen la dinámica psicosocial de las relaciones y actitudes de los docentes como actores y protagonistas del acontecer educativo. Nos hemos interesado en conocer las experiencias de los profesores/as, en particular de aquellos que se dedican a la educación artística, para conocer cómo han enfrentado esta nueva generación de estudiantes desde la práctica pedagógica. Nuestra inclinación por los docentes de artes visuales no responde sólo a una cercanía con la disciplina, sino también porque reconocemos que el hacer artístico ha estado condicionado siempre a una directa relación con el devenir social, y que este interés de los estudiantes por demostrar su capacidad de agencia puede representar una oportunidad para replantear la educación artística.

Los cambios que vive Chile son comunes a muchos los lugares del mundo, producto del mayor y mejor acceso a la comunicación global, lo que es causa y efecto de la sociedad capitalista en la cual estamos inmersos. No podemos desconocer que ese factor es un recurso progresivo, que accionado a través de las relaciones sociales, produce y reproduce todo aquello que beneficie esa acumulación de capital. Las instituciones educativas, como socializadoras por excelencia, tienen esa clara “funcionalidad reproductiva y legitimadora del sistema social.” (Cornejo, 2006:15). Esta tarea, de conectar el rol docente y la práctica educativa a las exigencias de un sistema capitalista queda reducida a lo evidente; a las exigencias profesionales del medio escolar, a una crítica directa hacia las políticas educativas, y no así a una respuesta buscada propiamente desde la labor pedagógica.

El profesorado se ha empoderado y no desconoce el discurso en torno a las transformaciones que se buscan en materia educacional, no obstante las políticas educativas vigentes generan cuestionamientos y condiciones que alteran las relaciones entre docentes y sus pares; docentes y alumnos, y docentes y establecimientos. Las cuales se manifiestan en un conjunto de dificultades que restringen su participación e involucramiento práctico como agentes efectivos del cambio educativo al interior de los establecimientos (Courard, 1998). Las particularidades y características de estas relaciones pueden o no condicionar y afectar los intereses de algunos actores, repercutiendo directamente en la dinámica de participación (Mizala, 2007) que se expone en el clima de aula donde la interacción muestra deficiencias formativas, desinformación, inseguridad en la solución de situaciones e insuficiente capacidad crítico reflexiva.

Las condiciones laborales de los docentes en la actualidad responden a una sistematización programada de tareas: planificación de la enseñanza, utilización variada de recursos, motivación al alumnado, capacidad evaluativa, orientación, tutorización, reconocimiento y atención de la diversidad, etc. (Díaz Alcaraz, 2007:108). Conceptos implícitos en toda práctica social de acompañamiento, pero que en lo cotidiano son aparatos que sostienen una determinada producción de individuos sociales. Por ello la urgencia de rescatar las prácticas docentes, porque en ellas subsiste el arraigo de esas estructuras que son precisas de modificar para propiciar transformaciones de fondo y no sólo de forma. Abstraer esas prácticas es ubicar al docente en la relación con su entorno, ya que su práctica es la transformación de lo real en contenidos de conocimiento (Becerril Calderón, 1999).

## Caja de herramientas para la investigación

Conducimos esta investigación desde los enfoques analíticos social y psicológico, enfatizando en la percepción de cambio del profesorado, en el rol docente y la práctica pedagógica. Esta mixtura en el marco teórico se corresponde con nuestras inquietudes individuales, las cuales se ponen en relación en este texto a través una indagatoria de carácter narrativo.

Solicitamos a un grupo de 20 profesoras y profesores chilenos de artes visuales que nos relatasen su experiencia profesional de los últimos años. Seleccionamos a docentes jóvenes porque son quienes, en teoría, estarán en ejercicio en las próximas décadas, pero también porque se les supone más cercanos generacionalmente a sus estudiantes. Situamos sus relatos en la contingencia educativa de los últimos años en Chile: la movilización de los estudiantes secundarios, para analizar cómo estos profesores/as han asimilado la creciente participación política y la aparente apertura de los planos críticos por parte del alumnado. Todo lo cual estaba dirigido a relacionar las tensiones de adaptabilidad, reflexión y autocrítica de los docentes en cuanto a sus propias prácticas educativas en tiempos de cambios. Establecer un escenario tan sobrecargado de códigos sociales, como es el de las movilizaciones estudiantiles en Chile, tiene por finalidad intensificar los relatos sobre la base de hechos recientes que han afectado el desarrollo habitual de las actividades académicas en gran parte del país, y por tanto pueden haber producido efectos considerables en las perspectivas de los docentes.

Once docentes respondieron a nuestro llamado, el cual no tenía solicitudes específicas en cuanto al formato en el cual debían redactar sus relatos. Tampoco pedimos especificaciones sobre el tipo de establecimiento, niveles de enseñanza, o características socioeconómicas de sus estudiantes, como una manera de permitir la expresión libre e incondicionada de sus experiencias y para rescatar de cada relato las propias estructuraciones de cada uno/a. De

igual manera, encarecidamente, les convocamos a relatar sobre sus prácticas docentes, y de esa manera considerar las posibilidades de la asignatura de artes visuales como un instrumento para potenciar las habilidades críticas de sus alumnos.

Beatriz Sarlo (2006) cuestiona la reproducción de las experiencias, preguntándose si lo recordado es algo más que un recuerdo puesto en discurso. En este caso, advertimos la relativización de esos recuerdos y las condicionantes que pueden haber generado una reconstrucción adecuada a lo esperable, lo cual no interfiere en el proceso de análisis sino que otorga precisamente esa imagen transcrita de los entornos que accionan ese tipo de reconstrucción. La biografía de un individuo, así como los relatos que hace de su vida misma, pertenecen a la historia objetiva de la sociedad, puesto que generan acciones institucionalizadas que no son hechos aislados, sino que se conectan, articulan, significan y comparten con el medio. (Berger y Luckmann, 1991). Así también comprendemos que la interpretación de todo recurso de información, sean estos relatos personales o documentos institucionales, al ser recopilados, leídos y redactados por el investigador/a, se conciben, bajo el paradigma constructivista, como una creación propia (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Comprender un relato no es sólo seguir el desentrañarse de la historia, es también reconocer «estadios», proyectar los encadenamientos horizontales del «hilo» narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) un relato, no es sólo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro. (Barthes, R. 1977:.11)

Sometimos esos 11 relatos a un proceso de análisis de contenido, que permite elaborar a partir del texto inferencias sobre el contexto que le rodea y al mismo tiempo rescatar manifiestos que el autor/a pretende transmitir. Lo que podemos inferir de cada texto latente hace emerger el sentido oculto de que aquello que el autor/a pretende exponer (Ruiz Olabuénaga, 2012), revelando determinadas concepciones que no han sido reflexionadas en profundidad y que pueden influir en sus prácticas. Para Bardin (1986:106) el análisis de contenido es un “buen instrumento de inducción para investigar las causas (variables inferidas) a partir de los efectos”. Lo cual obliga, como primera cosa, a reconocer un problema y considerarlo como producto de un factor que no ha sido revelado. En esta primera etapa hemos querido analizar si la problemática de las prácticas educativas en artes visuales es susceptible de ser estudiada, desde su relación con los cambios del estudiantado en cuanto a participación social y la percepción que los docentes tienen sobre ello.

Para organizar los relatos y simplificar la tarea de análisis, construimos una tabla de categorías. Lo que significa aislar los elementos para elaborar un *inventario*, y distribuirlos en una *clasificación* (Bardin, 1986). Aún cuando este proceso de sistematización de las unidades de registro puede parecer tan rígido como indeterminado, lo cierto es que es un ejercicio necesario para trabajar sobre un volumen amplio de información, y es una práctica fundamental para visualizar estructuras, lógicas, patrones y significados (Balcázar et al., 2005). Consideramos dos categorías: *Práctica docente* y *Rol docente*; sujetas a nuestro objetivo de investigación y al tipo de análisis que deseábamos hacer. Sobre ellas aplicamos criterios de variabilidad que nos dieron como resultado cuatro subcategorías, dentro de las cuales descompusimos los relatos para comprenderlos bajo esa lógica relacional. De las cuales derivan a su vez los razonamientos teóricos que engloban la investigación.

*Conceptualización teórica de la práctica docente.* En la cual ubicamos aquellos enunciados que remitían a las definiciones básicas, lógicas y sociales sobre la práctica docente. Tales

como el acompañamiento al estudiante, el apoyo psicológico, o la guía sobre el futuro profesional.

*Implicaciones prácticas.* Esta categoría estaba determinada por las acciones prácticas específicas de la asignatura de artes visuales, las cuales podían ser consideradas como inequívocas ya que estaban definidas por el propio autor/a. Por ejemplo las actividades planificadas para un día de clases, los autores referenciales en sus clases de historia del arte, etc.

*Rol docente dentro del sistema escolar.* Destinada a recoger los manifiestos sobre su rol dentro del sistema educativo. Las apropiaciones del currículum escolar, los sistemas de evaluación, los aparatos de financiamiento, etc.

*Rol docente dentro del establecimiento educativo.* Específicamente aquellas obligaciones; ya sean éticas, impuestas jerárquica y/o dictatorialmente, o las derivadas de su rol como educadores/as de un establecimiento de características específicas (religioso, de alto rendimiento, en riesgo social, etc.)

Las cuatro subcategorías representan los conceptos a encontrar dentro de los relatos, los cuales, puestos en relación con la teoría, con el medio social, y la perspectiva del docente, focalizan la tensión de los enunciados en aquellas características evidenciables, y permite triangular la información obtenida.

## Lo obtenido

Nuestra primera lectura sobre los relatos revela que los docentes de artes visuales esquivaron, en gran medida, el planteamiento inicial. Siendo muy escuetos en las referencias sobre su propia práctica, y poniendo énfasis en relatar el proceso de movilización estudiantil, haciendo de su propio relato un recuento de las actividades de sus alumnos como entes externos al proceso educativo. De alguna manera esta movilización estudiantil parece haberse desplazado desde las instituciones educativas a las arenas políticas; a la calle, al parlamento, a los medios de comunicación. Alejándose de la comunidad educativa y retrayendo el accionar de los docentes, lo cual no fue traducido en una preocupación por replantearse los modos pedagógicos sino en una polarización conflictiva entre quienes están de acuerdo y quiénes no. Si bien la dinámica de las movilizaciones estudiantiles explicita ciertos compromisos entre los distintos actores (profesor – alumnos), las condiciones del quehacer del profesorado implican acciones y conductas que tienden a individualizar los efectos de las prácticas y relaciones sociales, centrando su preocupación en lo que respecta a su labor pedagógica desde el ángulo de lo institucional. Del mismo modo, y aludiendo a la dinámica de relaciones sociales y clima de aula, se evidencian concepciones, valoraciones y suposiciones sobre el comportamiento que muestran sus alumnos en relación al movimiento estudiantil. Considerando que en la dinámica habitual de la sala de clases, los estudiantes tiene poco espacio para participar espontáneamente, y como en toda relación basada en la autoridad, los alumnos se subordinan a las características que creen propias del profesor/a (Ibáñez, Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse, 2004).

Los relatos evidencian los alcances del quehacer docente en términos de responsabilidad, establecimiento de reglas y procedimientos de apoyo pedagógico para enfrentar las demandas y conflictos que pueden incidir en el clima de aula. No obstante, el discurso en torno al trabajo reflexivo expone una actitud autocomplaciente que se justifica en las acciones de los alumnos, impidiéndoles participar (Bardisa, 1997) y generar instancias de interacción. Por lo que parece urgente instaurar cambios en los valores y normas de la cultura escolar desde

una reflexión crítica (Arón & Milicic, 2000), para promover prácticas de trabajo colaborativo que hagan frente a las tendencias individualistas y desentendidas, suponiendo una nueva mirada en torno al rol docente en el ámbito de la interacción participativa. Muchos de los relatos ofrece una visión sesgada de las actividades de los estudiantes; rechazando, invisibilizando o desconociendo sus propuestas de manifestación creativa/artística como útiles para ser replicadas dentro de los espacios académicos. Parece curioso constatar que los docentes, no siendo generacionalmente tan distantes a sus estudiantes, dispongan una actitud tan rígida con respecto al uso de la tecnología móvil en clases y que a su vez reconozcan sus potencialidades como herramienta creativa. Que definan sus prácticas pedagógicas como un producto de un sistema precario, y de estudiantes con bajas condiciones económicas. O que, por el contrario, sientan que la mayor capacidad económica de sus estudiantes sea un impedimento para comprender la realidad nacional. La educación artística parece haber quedado atrapada en el siglo XIX, donde la genialidad, la técnica, y el rigor aplastan todo intento por conectar con el espacio social. La percepción general es que los docentes no están conformes con sus prácticas, pero que no intentan proyectar ese desagrado a otro espacio distinto que no sea la réplica contra un sistema, que en lo concerniente a la educación artística, no ofrece barrera alguna para innovar en sus prácticas. Lo cual es evidente en los lineamientos ministeriales, lo que sin embargo no es interpretado de la misma manera por ellos.

Las instituciones invocan y deben invocar su autoridad sobre los individuos (Berger y Luckmann, 1991), lo que produce fricciones entre y dentro de las comunidades. Los espacios educativos representan un punto de contacto entre quienes representan las instituciones (docentes, directivos, asistentes, trabajadores en general) y la comunidad escolar, quienes son sujetos de ese poder. Que en un momento pueden ser los docentes en relación a los directivos, los estudiantes y los maestros y maestras, o los propios directivos y sus jefaturas directas dentro del sistema. El estilo autoritario no es vestigio de un pasado en el medio académico, sólo que determinadas formas de autoridad son hoy más rechazadas que antes, lo cual no significa que indagando en las prácticas de los docentes no encontraremos signos de esa autoridad que como representantes de una institución deben ejercer. La responsabilidad, asumida como autoridad designada, atraviesa la mayoría de los relatos, y es en principio una de las principales causas de su rechazo para con las actividades del estudiantado, ya que someterse al ejercicio de esa autoridad es negar los saberes previos de sus alumnos y alumnas.

La imposición de una autoridad, la sistematización del tipo de conocimiento y la forma de ser entregado, en cuanto a intensidad y producción, convierte al trabajo en algo ajeno y apropiado por otros. Porque la actividad se contradice con el entorno y choca con la norma, imposibilitando generar lo prescrito (Cornejo, 2006). Las relaciones de poder de todos los partícipes de la actividad educativa, sus emociones y actitudes (Imbernon, 2007) en términos de interacción, se caracterizan en que los docentes exponen en sus relatos los lineamientos que la autoridad institucional deposita sobre su rol docente. Enfatizando en el alcance de aprendizajes, la proyección de actitudes afectuosas y de respeto que caracterizan un clima de participación adscrito a las distinciones del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003). Para promover espacios de reflexión sobre la práctica docente, para retroalimentar y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, y así generar conocimiento pedagógico que posibilite interrelaciones de convivencia como instancias de desarrollo profesional (MINEDUC, 2002).

La enajenación del docente, desde la interpretación de enajenación que hace el pensamiento marxista, como el acto de dividir la producción social del individuo que la desarrolla, propone

que todo conocimiento o creación es fruto de otro que lo genera. Quedando así en manos de un grupo reducido y monopolizado. El efecto que tiene la alienación en el docente, es que al encontrarse sujeto a la institución participa en la actividad educativa adoptando medidas y criterios que no le corresponden, sino que son reflejo de un poder y autoridad conferidos por ser un agente de la educación (Becerril Calderón, 1999). En el caso de los docentes de artes visuales la enajenación se provoca desde dos ángulos distintos; las instituciones educativas y el mundo del arte. En primera instancia, las presiones de las instituciones educativas son evidentes y replicables desde todos los ángulos sociales. Y una de las más destacables es la identificación de un sector del estudiantado (los adolescentes), como sujetos erráticos y sin condiciones para establecerse críticamente. Preconcepción que les impide conectar con sus exigencias y beneficiarse de sus posicionamientos para potenciar sus prácticas educativas.

El arte, a su vez, instaurado en la historia como un producto de consumo para las élites y llevado a la calle por los marginados en los movimientos políticos, sólo cumple su cometido si es contemplado desde un proceso crítico lo suficientemente bien articulado como para no convertirse en una producción inalcanzable. Muchos docentes se sostienen en la idea que sus estudiantes carecen de capacidad crítica, y que es esa una de las razones por las cuales aún sus prácticas se concentran en lo estético y lo técnico. Pero como dice Díaz Alcaraz (2007) debemos procurar que los y las docentes reconozcan su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, evitando culpar de todo al sistema educativo o a sus estudiantes. Frente a cada conflicto emergen herramientas que los educadores rechazan o sencillamente no ven. La práctica educativa en las artes visuales parece estar determinada por la realidad externa al proceso de enseñanza aprendizaje, pero no de una manera contextualizada, sino institucionalizada. Sostenida en códigos que remiten a las precisiones técnicas, a la nobleza de la disciplina, y no así al fortalecimiento de una educación destinada al conocimiento de la sociedad.

Los distintos aspectos del clima de aula en el cual, tanto profesores como alumnos, desarrollan sus actividades habituales, incluye su percepción de las normas y creencias que caracterizan el ambiente escolar (Arón y Milicic, 1999). En este clima, los profesores asumen una visión particular de su trabajo que tiene un sentido de misión o tarea, asumiendo el rol docente en virtud de su permanencia dentro del establecimiento. Esto implica que se manifieste una ausencia de compromiso afectivo con sus estudiantes, siendo la inseguridad un tema recurrente en las relaciones interpersonales. Esto deriva en que los docentes no abran espacios de participación en materias sustantivas, e inclusive, se automarginen. Bajo estas circunstancias, la organización educativa debe dar prioridad a la planificación y promoción de espacios e instancias en los que se reflexione sobre la relevancia del clima social (Arón & Milicic, 2000), permitiendo que el rol docente se potencie. Lo cual no significa aumentar su cuota de autoridad.

El panorama de lo que acontece en el ambiente de los distintos establecimientos difiere según sus propias características contextuales y socioculturales. En este sentido, las condiciones que restringen e impiden la participación del profesorado responden a la falta de apoyo por parte de los estamentos directivos de los establecimientos, incidiendo en que se exponga un clima de desmotivación, frustración, desentendimiento y apatía entre los estudiantes y profesores (Arón y Milicic, 1999). Todo lo cual influye directa, intensa y sustantivamente en sus prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas

### *Libros*

- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago: Salesiana.
- Balcázar, P., et al. (2005). *Investigación cualitativa*. México: UAEM
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. En Silvia Niccolini (comp.), El análisis estructural. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1977.
- Becerril Calderón, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés.
- Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P. (eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Berger, P., Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Correa, E. y Noé, M. (1998) Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional en Chile. Santiago de Chile: Ed. FLACSO-Chile.
- Díaz Alcaraz, Francisco. (Coord.) (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MINEDUC (2003). *Marco Para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: CPEIP.
- MINEDUC (2002) *Política de Convivencia Escolar hacia una educación de calidad para todos*. Chile: Ministerio de Educación Secretaría Técnica. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto
- Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México: Siglo xxi editores

### *Revistas*

- Bardisa, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación, Número 15, pp.13-52
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. Revista de Psicología, Vol. XV, N°2.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. Pensamiento Educativo. Vol. 35. Pp. 292-310
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5, 145 -152.
- Milicic, N., Arón, A.M. (2000) Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Revista Psykhé, Vol. 9, pp. 117-124.
- Mizala, A. (2007) La economía política de la reforma educacional en Chile. *Serie Estudios Socio / Económicos* N° 36.

# “Artistry” en formación de maestros y la docencia como arte

Gloria Jové ([gjove@pip.udl.cat](mailto:gjove@pip.udl.cat))

Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología, Universidad de Lleida,

## Para empezar....

Esta comunicación pretende mostrar y analizar las relaciones entre mi docencia y el concepto de “Artistry” para mejorar lo que estoy haciendo como profesora en formación de maestros. Eisner (2003) define “Artistry” como aquellas cualidades que los profesores podemos aprender de las artes y que al incorporarlas en nuestra docencia ayuda a que ésta mejore. Estamos de acuerdo con Hernández, Ornellas, Petry, Hermosilla y Cid (2011) en que aprender a enseñar y a investigar en la universidad son tareas que nos requieren personalmente. Soy profesora de formación de maestros en la Universidad de Lleida y mi campo de estudio se focaliza en como los docentes somos capaces de generar situaciones y crear espacios en los que todos podamos aprender (Clarke, Egan, Fletcher, Ryan, 2006), a partir de procesos de reflexión y de investigación-acción de lo que hacemos.

Durante los 20 años que llevo en la docencia muchas cosas han cambiado y muchas cosas he aprendido, una de ellas es a reflexionar, a pensar e investigar para conocer, comprender y mejorar lo que estoy haciendo y dar respuesta a la pregunta: ¿Qué puedo hacer para mejorar lo que hago?

Los profesores universitarios que formamos maestros, reflexionamos, investigamos, decimos y escribimos sobre cómo han de ser los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, sobre los procesos que realizan los otros, en sus clases, con sus alumnos. Menos frecuente es que nuestro punto de mira en la investigación sea nuestra propia docencia.

Sharpe & Green (1975) afirman que los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos durante toda nuestra escolarización que por lo que podemos aprender durante la formación tanto inicial como continua, a no ser que en ella se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a pensar y concretar formas distintas. Mi experiencia y conocimientos me llevan a cuestionar: ¿Por qué en el mundo de la educación están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué cuesta tanto de modificarlos? ¿Por qué se habla tanto de la necesidad del cambio y cuesta tanto su implementación y sobretodo su continuidad? Y por tanto ¿de qué manera podemos articular los espacios formativos para reconstruir estos modelos que llevamos tan entroncados? ¿De que manera podemos provocar el deseo de mejora y cambio en nosotros y en nuestros estudiantes, en nuestro caso futuros maestros? En el trabajo publicado ¿Cómo mejoro lo que estoy haciendo como profesora de maestros y investigadora a través de la reflexión? Jové (2011), se destacaba la necesidad por parte de los profesores universitarios que formamos maestros, de reflexionar y escribir sobre lo que hacemos, para mejorarlo.

Muchos son los textos y contextos psicopedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos... con los que podemos generar dicho conocimiento y así era como lo hacía y como lo hago.

En 2003 en Lleida abrió sus puertas el centro de arte contemporáneo La Panera y tuve un encuentro con las educadoras del servicio educativo, que generó posteriormente el proyecto Educ-arte / Educa (r) t proyecto de trabajo en red entre la Facultad de Educación, algunas escuelas y el Centro de Arte (Jové, Ayuso, Sanjuan, Cano, Zapater, 2009) ( Jové, Betrian, 2012 ) (Jove, Ayuso, Betrian, 2012). Este proyecto se está desarrollando desde la concepción del espacio híbrido en el que el conocimiento académico, el práctico y el existente convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje (Zeichner, 2010) y pretende generar procesos de aprendizaje para todos a través del arte, especialmente del arte contemporáneo. El arte como estrategia, el arte como experiencia (Dewey, 1934, 2008). ¿Y porque el arte? Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2003). Basándonos en O’Sullivan (2006) consideramos el arte como un potenciador de posibilidades y de mundos posibles y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos ( Deleuze & Guattari, 1995). Estos autores acotan el término rizoma como un modelo de pensamiento que contrasta con el modelo de estructura jerárquico y arborescente que se organiza siempre partiendo de una base principal, a favor de una estructura caótica y conectada de formas múltiples. Ellos usan la metáfora del rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimiento. Así, el pensamiento rizomático es visto como nómada, en busca de nuevas posibilidades.

Desde que incorporamos en nuestra docencia el aprendizaje a través del arte, sentía que habían pasado cosas distintas, sentía crecimientos rizomáticos múltiples y diversos, y a pesar que todas las acciones y las decisiones en la docencia se realizaban en el marco de procesos de reflexión y investigación-acción, “había mucho ruido”. Deleuze & Guattari (1995) comentan que un material demasiado rico y que está muy territorializado suena muy fuerte y consigue una caja de resonancia que puede actuar como un agujero negro. Los estudiantes mostraban procesos distintos, mucho más ricos, mucho más intensos, y a veces difíciles de comprender. Sentía sus voces. Sentía el caos. Como Marta, estudiante futura maestra (Ver Figura1) necesitaba parar, sistematizar, analizar y reflexionar sobre lo que estaba pasando.



Figura 1: Marta Viladrich en el relato de su historia de vida hizo como la artista Anne James- Chaton en Portrait, 2005. Marta necesitaba parar y vació su bolso y viendo lo que llevaba en él, reflexionó sobre lo que le decía de ella misma.

Un referente claro en mi trabajo es Eisner (2003) cuando acota el concepto de Artistry. Propone la posibilidad de que el objetivo de la educación sea promover artistas, entendido ar-

tista no solo aquel que pinta, baila o es poeta, sino aquel que ha desarrollado las ideas, la sensibilidad, las estrategias y la imaginación para crear. Sus aportaciones intentan avanzar en la descripción de las maneras de pensamiento que las artes provocan, evocan, desarrollan y perfeccionan. Incorporar en nuestra docencia formas de pensamiento como imaginación, creatividad, exploración, experimentación, esfuerzo... nos hace cualitativamente más inteligentes y humanos. Las cualidades que describe "Artistry" proponen estrategia para mejorar lo que hacemos y para generar procesos creativos que nos permitieran desarrollar nuestra docencia como arte para ayudar a los futuros maestros a desarrollar su docencia como arte, y contribuir a la mejora de lo que estamos haciendo.

## Interrogantes y metodología

Eisner en "Artistry" señala diferentes formas de pensamiento que es necesario incorporarlas en la docencia como estrategia de mejora, ¿las incorporo yo en mi docencia? y ¿cómo valoro si las incorporo? ¿Los trabajos escritos de mis estudiantes muestran características propias de "Artistry"?

La metodología utilizada fue el análisis de los trabajos escritos de mis estudiantes ya que me permitirían evidenciar si dichas características están presentes en mi docencia, y profundizar en el porqué éstas se han desarrollado. El análisis de sus trabajos y la escritura sobre ellos es lo "más valioso" para ayudarnos a comprender y a mejorar nuestra tarea docente e investigadora.

Los trabajos analizados formaban parte de la evaluación de la asignatura "Aspectos didácticos y organizativos de la atención a la diversidad". El trabajo pretende ayudarles a construir los relatos y las narrativas desde una perspectiva autobiográfica y autoetnográfica. En base a Hernández y Rifá (2011), apostar por esta perspectiva permite situar el relato de las experiencias, vivencias y conocimientos de las personas en el contexto social y cultural y ello ayuda a nuestros estudiantes a tomar conciencia de cómo construyen y reconstruyen su identidad como aprendices y como docentes. La propuesta que se hace a los estudiantes es: "tenéis que partir de una obra de arte de las que hemos trabajado y realizar todas aquellas conexiones, relaciones, interrelaciones que queráis con todo lo que creéis que habéis aprendido durante este curso. No había ninguna otra indicación, ni formal ni de contenido.

Los textos y contextos que los estudiantes recogen en sus trabajos fueron categorizados en base a los aspectos y las formas de pensamientos de propuestas por Eisner (2003)

## ¿Qué nos dicen sus voces?

Eisner (2003) considera, que los trabajos que proponemos como profesores han de permitir establecer "*múltiples relaciones*" y que sean "*relaciones de calidad*". Para ello propone la necesidad de que los estudiantes tomen decisiones y pueda emerger la heterogeneidad.

De los datos analizados podemos afirmar que todos los estudiantes (23) hacen referencia a la toma de decisiones al iniciar el trabajo y 15 de ellos han explicitado porque han decidido empezar por una obra y no por otra, así como también el tipo de relaciones que pretendían establecer.

Esther elige la obra Música incidental de Jorge Macchi (1998) y escribe:

Me impresionó mucho leer estas noticias en este pentagrama, cuando me cuenta que son noticias que leo cada día y no me afectan como me afectaron a

través de esta obra. He hecho un puente con el libro de Susan Sontag "ante el dolor de los demás"... porque esta obra me ha hecho cuestionar si somos insensibles al dolor de los demás. Y ello me ha llevado a la Guerra, y lo he relacionado con dos obras que trabajamos en el instituto cuando hice historia del arte: La libertad guiando al pueblo de Delacroix y el Guernica de Picasso.

Olga relata:

Parto de la primera visita que hicimos en el Centro de arte a ver la exposición de Jornada de puertas abiertas donde pudimos ver los trabajos de las escuelas que hicieron a partir de las visitas al centro de Arte. Mi trabajo se centra mucho en las creencias y la formación del profesorado, aspecto muy importante para llegar a ser un buen maestro. Quiero comparar las diferentes maneras de trabajar y planificar unas actividades partiendo de una misma obra de arte. Y añade: ¿cada escuela, cada profesor ha concretado el trabajo teniendo en cuenta sus creencias, sus capacidades, sus intereses?

Observamos que las estudiantes han tenido que elegir y tomar una decisión. El punto de partida es muy distinto así como los propósitos que tienen y las relaciones y conexiones que establecen. Veamos algunas de estas relaciones.

Anna relaciona la obra de Mother Tongue de Zineb Sedira (2002) con el contexto Princip de Viana donde la mayor parte de los niños y niñas han de construir la lengua vehicular de aprendizaje ya que tienen otra lengua materna. Escribe:

Las dificultades comunicativas entre la abuela y la nieta que muestra la obra de Sedira son muy parecidas a situaciones que he vivido en el aula de acogida cuando estaba haciendo prácticas.

Y hay otros que muestran actitudes sociocriticas hacia el contexto escolar, su profesión y en el contexto social. Mireia escribe:

Mother Tongue de Zineb Sedira (2002) nos abre la puerta a la reflexión de cómo negociar mundos distintos que pueden chocar y estar en desacuerdo. Y añade: ¿Como maestros seremos capaces de ayudar a nuestros alumnos a dejar de ser extranjeros en su tierra (ya que han nacido en ella)?

Como podemos observar los estudiantes establecen relaciones con otras obras de arte, con experiencias propias como personas y como futuros maestros en el contexto de prácticas que forman parte de una comunidad y con marcos conceptuales de referencia.

El que haya tantas relaciones diferenciales y haya emergido la heterogeneidad desde una propuesta realizada en el grupo, es un indicador que la "*propuesta es abierta y flexible*" y que permite estructuras rizomáticas con múltiples conexiones e interrelaciones imaginables e inimaginables.

Los estudiantes tienen que partir de una obra, establecer puentes, volver a ella, establecer nuevas relaciones, retomando los trabajos hechos durante el curso. En este sentido, Eisner señala la importancia que los procesos que generemos sean procesos lentos para favorecer la conciencia de lo que estamos haciendo y que sean propuestas que "*ralentizan la percepción*", para que les ayuden a mirar sus trabajos como temporales y provisionales.

Lara escribe: "el trabajo no lo dejo cerrado, sino que pretendo ir añadiendo cosas..."  
Anna relata:

Decidí partir de la exposición "Do de la vida" comisariada por Joan Vicente Aliaga (2008) porque es el primer trabajo que hice en esta asignatura...y ha sido una oportunidad para reprender lo que había elaborada y profundizar en ello.

Según Eisner (2003) el camino seguro al fracaso será confiar excesivamente en la planificación y para ello debemos promover en nuestras clases la "búsqueda de la sorpresa". ¿Y como lo hacemos en nuestra docencia universitaria? No hay presentación de la asignatura, de este modo los estudiantes el primer día de clase son convocados en un centro de arte. Al llegar allí se les propone mirar y tomar apuntes de aquello que mas les sorprende, posteriormente realizamos la construcción de conocimiento conjunto a partir de lo que hemos observado, vivido y experienciado.. ¿Qué se espera el primer día de una asignatura de la universidad? ¿Qué solemos hacer los profesores el primer día de la asignatura? Lo más común es presentar el programa que incluye objetivos, metodología, ahora competencias, contenidos, criterios de evaluación, bibliografía... y que acaban retroalimentando muchos de los modelos que ya tenemos integrados. Si queremos aprender a imaginar y a desarrollar otros modelos posibles tenemos que atrevernos a realizarlos y mostrarlos. Para los estudiantes ello genera desconcierto, confusión, desorientación: "¿Qué hacemos aquí?, ¿qué tiene que ver esto con la asignatura?" lo manifestaban algunos... lo sentían y lo vivían todos.

La voz de nuestros alumnos evidencian el desconcierto inicial situándolo a la vez como aspecto clave para abrir miradas y posibilidades a otras maneras de enseñar y de aprender.

Empezar la materia de esta manera, ya les alerta que algo distinto pasará.

Lara dice:

¿La Panera? ¿Qué es esto de la Panera? ¿Un museo? Buff, ¿por qué tengo que ir a un museo si estoy haciendo magisterio?... No sabía el porqué de esta visita, pero cuando vi la exposición se me abrió la puerta de la imaginación...

Otro de los puntos que señala Eisner es la necesidad de explorar en la docencia la "relación entre forma y contenido". Según este autor esta es inseparable y permite explorar la "transdisciplinarietà" para abrir miradas, perspectivas y establecer múltiples y diversas relaciones y posibilidades.

Todos los escritos de mis alumnos han hecho referencia a este aspecto.

Marta escribe sobre la obra "Incidental music" de Jorge Macchi (1998):

Veo la obra Incidental music de Jorge Macchi (1997), reflexiono sobre la multitud de mensajes de este tipo que hay en la televisión, y que continuamos comiendo como si nada...y cuando nos cambian la forma, es cuando nos hace darnos cuenta de ello.

Forma y contenido son un punto clave para entender mi propuesta. Lo que hago en mi docencia es incorporar el arte como mediador que nos permita construir conocimientos psicopedagógicos y ello supone principalmente un cambio en la forma. Quizás, ello ayuda a abrir miradas y buscar esta transdisciplinarietà en la propia docencia cuando el arte "penetra" y se interrelaciona con la pedagogía y las estrategias organizativas y metodológicas permitiendo

que emerjan, se concreten, se trabajen y se reconstruyan los contenidos propios de la materia. En palabras de Farrero (2012) el arte contemporáneo quizás ayuda a establecer posibilidades rizomáticas en cualquier disciplina para no quedarnos en ella sino como búsqueda de un espacio híbrido entre artes, pedagogía y otras disciplinas y que sean estos contextos los que favorezcan el desarrollo de la docencia como arte.

Finalmente Eisner invita a entender el arte como un *"supermercado de los sentidos o para los sentidos"*. Para ello hemos de motivar para el compromiso y el "embodiment", es decir, a la integración en el ser de las experiencias, de las vivencias y de los conocimientos para que puedan sentirse y vivirse en la corporalidad y que sean realmente formas de vida que nos conduzcan a la motivación, a la satisfacción y al compromiso con el trabajo realizado.

Esther escribe:

Me he absorbido tanto en este trabajo que iba por la calle y establecía relaciones con todo. ...sin querer hacia relaciones de la asignatura con la vida cotidiana.

### Para continuar...

En el análisis de los trabajos escritos de mis alumnos, ha emergido la heterogeneidad y sus "voces" muestran características de "Artistry" que según Eisner tendríamos que introducirlas en nuestra docencia para mejorar los procesos educativos y desarrollar procesos creativos en nosotros y en los futuros maestros a fin de desarrollar nuestra "docencia como arte". Stenhouse en 1988 publica *Artistry and Teaching*, trabajo que apostaba por el arte de la enseñanza en base a un aspecto crucial, el deseo del artista de mejorar su trabajo. De este modo Stenhouse apuesta por el profesor como artista de su docencia que tenga deseo de mejorar cada día lo que está haciendo. El arte siempre tiene que ver con el cambio y podemos afirmar que solo se desarrolla en el cambio. Introducir el arte en mi docencia y crear situaciones de enseñanza aprendizaje y generar aprendizajes a través del arte, ha contribuido a que mi docencia tenga características de "Artistry". "Las voces de los estudiantes" nos dicen que la incorporación del arte en nuestra materia es vivida como una experiencia concretada desde la dialógica y la construcción conjunta. De una u otra forma el arte ha permitido el aprendizaje de mis alumnos, pero sobre todo que yo abra miradas y sea capaz de generar comunidades donde todos podamos crecer. Como profesores de futuros maestros debemos reconstruir nuestros propios modelos para que se muevan en el plano de la coherencia y de la consistencia entre lo que decimos, lo que hacemos, mostramos y somos. Como dice Eisner (2003) el proceso de los alumnos está condicionado por aquello que como profesores somos capaces de ofrecer. Quizás, será necesario cambiar lo que hacemos en nuestros contextos de formación. Estas propuestas se están desarrollando en el grado de la titulación de maestro de primaria de la Universidad de Lleida y se han concretado en dos cursos de formación del profesorado universitario organizados por el ICE de la UdL con la propuesta "aprender y enseñar a través de los recursos comunitarios y a través del arte" dirigido al profesorado universitario. En él han participado profesores que imparten docencia en grados de ingeniería, enfermería, filología, medicina, maestros, psicología. Apostamos por introducir esta propuesta en la formación del profesorado universitario para que nos ayude en la mejora de lo que estamos haciendo como aprendices y como docente.

Esta reflexión y esta investigación-acción que forma parte de mi vida como docente – investigadora me ayuda a reconstruir mis modelos y por tanto me ayuda a mejorar lo que hago. Durante el proceso de investigación una pregunta emergía constantemente: ¿Como mis

alumnos y el arte contemporáneo me influyen para mejorar lo que estoy haciendo como profesora de maestros? Mis estudiantes, el trabajo en red, el arte en general y el arte contemporáneo en particular son mediadores culturales de los que ya no puedo ni quiero prescindir.

## Referencias

- Clarke, H, Egan, B., Fletcher, L, Ryan, C (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*. V.14. n.3. pp.407- 422 <http://dx.doi.org/10.1080%2F09650790600847776>
- Deleuze, Guilles & Guattari, Felix. (1995). "Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia." 2º ed. Valencia, España: Pre-Textos.
- Dewey (1934, 2008) . *El arte como experiencia*. Madrid. Paidós
- Eisner, J (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational research*. V.47 3 2003. <http://dx.doi.org/10.1080%2F00313830308603>
- Farrero, M (2012) *Arteria: la docencia como arte*. Trabajo inédito de final de master "Educación inclusiva". UdL.
- Hernández, F., Ornellas, A., Petry, P., Hermsilla, P., y Cid, A. (2011). La construcción de la identidad en las narrativas autobiográficas de los docentes universitarios. En Hernández, F y Rifà, M. (Coord.), *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona : Octaedro
- Jové, G., Ayuso, H, Sanjuan, R, Cano, S., Zapater, A (2009) Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos en Huerta, R. *Mentes sensibles*. Universidad de Valencia. Valencia
- Jové, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? Reflection for action. A Learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, n. 19 pp. 261-278 n. 19 pp. 261-278. <http://dx.doi.org/10.1080%2F09650792.2011.600526>
- Jové, G. Betrian, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2) pp. 301-314
- Jové, G. Ayuso, H. Betrian, E. (2012). Proyecto "Educ-arte - Educa (r) t" : espacio híbrido. *Pulso* nº 35 pp. 177-196
- O'Sullivan, S. (2006) *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. Palgrave Macmillan. London. <http://dx.doi.org/10.1057%2F9780230512436>
- Sharpe and Green (1975). *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. Routledge & Kegan Paul. London
- Stenhouse, L (1988). Artistry and Teaching. The teacher as focus of research and development. *Journal and Curriculum of supervision*. V. 4 n.1 pp. 43-51
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24,2), 123-150

# Programa Docente Digital

Mercedes Rosales Morales (*abogada\_mercedes@yahoo.com.mx*), MC. Yatzuki Lucero De Castilla Rosales (*yatzuki@gmail.com*)

Facultad de Administración, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Palabras clave:** TIC, software libre, competencias TIC docentes

## Descripción general

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publicó en enero de 2008 los Estándares de Competencia en Tecnología de Información y Comunicación para docentes. Donde se explican los motivos, la estructura y el enfoque del proyecto de “Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes” (ECD-TIC). Expone cómo la formación profesional de estos se integra a un marco más amplio de reforma educativa, en un momento en el que los países revisaron sus sistemas educativos para poder desarrollar en los estudiantes las habilidades indispensables para el siglo XXI que les permitía apoyar el progreso social y económico de estos. Los encargados en la toma de decisiones en el ámbito de la educación y de la formación profesional docente, utilizaron el documento como una guía para preparar programas de formación y propuestas de cursos para capacitación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura , 2008).

El proyecto ECD-TIC, está enfocado a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar. Se quiere lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus compañeros y, poder convertirse en líderes de la innovación en sus instituciones.

Aunque el proyecto especifica las competencias necesarias para alcanzar las metas y objetivos, son los proveedores de servicios educativos los que han de llevar a cabo la formación para la adquisición de dichas competencias. Los Estándares sirven como guía a los formadores de docentes para crear o revisar el material de enseñanza/aprendizaje para alcanzar los objetivos. Permiten además, que los encargados adopten decisiones en el ámbito de la formación de docentes y evalúen cómo esas ofertas de cursos cumplen con las competencias exigidas en sus respectivos países y cómo, pueden contribuir a orientar el desarrollo de capacidades y competencias específicas del personal docente, que se adecuen tanto a la profesión como a las metas nacionales de desarrollo económico y social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura , 2008).

Analizando bibliografía adicional, observamos que para el año 2005, la Comisión Europea propuso Ocho Competencias clave para el Aprendizaje Permanente, entre las que destaca la competencia digital, definida como el “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado, s.f.).

Se cree que una correcta alfabetización digital de los docentes les permite utilizar de manera efectiva las herramientas tecnológicas de vanguardia, así como ser un auxiliar para la

adquisición de competencias digitales por parte del alumnado.

De acuerdo al autor (Marquès Graells, 2011), las TIC son parte importante del eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función:

- Instrumento facilitador los procesos de aprendizaje.
- Herramienta para el proceso de la información.
- Como contenido implícito de aprendizaje.

Los docentes necesitan utilizar las TIC en muchas de sus prácticas profesionales frecuentes. En la fase PRE-ACTIVA de preparación para la intervención (Marquès Graells, 2011):

- Buscar información con la que se pueden planificar las intervenciones formativas y definir y actualizar los contenidos de los programas formativos.
- Preparar o seleccionar apuntes, materiales didácticos y actividades formativas para los estudiantes.
- Buscar páginas web, bibliografía y otros materiales de repaso o ampliación de conocimientos.
- Documentarse sobre lo que hacen otros docentes y otras instituciones con el fin de mejorar la propia práctica.
- Elaborar la propia web docente, centro de recursos personal donde cada docente va ordenando los materiales digitales propios y los enlaces de Internet que tienen interés para su trabajos y sus estudiantes.

En la fase ACTIVA de intervención formativa (Marquès Graells, 2011):

- Si la formación se imparte on-line, a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), las TIC son la infraestructura básica imprescindible, la plataforma tecnológica que facilita los recursos para el aprendizaje y la interacción entre docentes y estudiantes.
- Si la formación es presencial, el apoyo de las TIC cada vez resulta más indispensable: utilización de materiales informativos y didácticos digitalizados en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realicen con los estudiantes, utilización de infraestructuras tecnológicas de apoyo didáctico.

Fase POST-ACTIVA (Marquès Graells, 2011):

- Las TIC facilitan la propuesta de actividades complementarias a realizar, la recepción de trabajos y envío de comentarios y correcciones on-line, la atención de nuevas consultas mediante la tutoría virtual, la realización de algunas gestiones administrativas del formador (entrada de notas...) telemáticamente, etc.

Para integrar y usar con eficiencia y eficacia las TIC el docente necesita una sólida formación técnica sobre el manejo de las herramientas tecnológicas y también una formación didáctica que le proporcione un "buen saber hacer pedagógico" con las TIC.

Se pueden resumir las competencias en TIC que deben poseer los docentes (Marquès Graells, 2011):

- Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.
- Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.
- Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.
- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet.
- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo)
- Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC
- Evaluar el uso de las TIC

En la siguiente clasificación, se muestran las competencias didáctico-digitales para los docentes, agrupadas en cuatro dimensiones (Cabero, Duarte, & Barroso, 1999; Majó & Marquès, 2002; Tejeda, 1999 c.p. Marquès Graells, 2011).

### *Dimensión 1: Competencias técnicas (Instrumentales)*

- Conocimientos básicos de los sistemas informáticos y de las redes.
- Gestión del equipo informático.
- Utilizar las ayudas que proporcionan los manuales y los mismos programas.
- Procesador de textos.
- Imagen digital.
- Navegación en Internet.
- Uso del correo electrónico y de los foros telemáticos.
- Conocimientos básicos de los lenguajes hipermedial y audiovisual.
- Elaboración de páginas web y presentaciones multimedia.
- Hojas de cálculo.
- Bases de datos.
- Gestión de los sistemas tecnológicos aplicados a la educación.
- Conocimientos básicos sobre los sistemas de teleformación.
- Uso de lenguajes de autor y entornos específicos para la elaboración de materiales didácticos.

### *Dimensión 2: Actualización profesional*

- Conocimiento de las posibilidades de utilización de los recursos en soporte TIC en la docencia y para la organización y gestión de las instituciones formativas.
- Conocimiento de las ventajas e inconvenientes de los entornos virtuales de aprendizaje frente a los sistemas de aprendizaje presencial con apoyo TIC.
- Acceso a fuentes de información y recursos en soporte TIC dedicadas a las labores de los docentes.
- Conocimiento de las repercusiones de las TIC en el campo de conocimiento que se imparte.
- Acceso a las fuentes de información y recursos en soporte TIC sobre las materias que imparte.
- Utilización de los programas informáticos relevantes y específicos de las materias que imparte.

- Acceso a algunas de las múltiples fuentes de formación e información general que proporciona Internet.

### *Dimensión 3: Metodología docente*

- Integración de recursos TIC en los planes docentes y programas formativos.
- Evaluación objetiva de recursos educativos en soporte TIC.
- Selección de recursos TIC y diseño de intervenciones formativas contextualizadas; organización de las clases.
- Aplicación en el aula de nuevas estrategias didácticas que aprovechen los recursos TIC.
- Presentar organizadores previos con buenos conceptos inclusores antes de que hagan las actividades con apoyo TIC.
- Aprovechar los contenidos como apoyo a la orientación del aprendizaje, para individualizar los aprendizajes y tratar mejor la diversidad.
- Aprovechar la interactividad de los materiales didácticos multimedia para que los estudiantes realicen prácticas para mejorar los aprendizajes.
- Realización de trabajos de autoaprendizaje a partir de búsquedas en Internet y presentación de los mismos en el aula con apoyos audiovisuales o digitales
- Facilitar a los estudiantes el acceso a diversas fuentes y distintas formas de representar la información. Proporcionar recursos de apoyo y actualización de conocimientos.
- Buscar otras webs de interés para la asignatura.
- Que los estudiantes hagan síntesis de un tema y luego lo pongan en un blog o lo presenten.
- Realización de trabajos grupales en las aulas multiuso e informáticas
- Actividades de aprendizaje basado en proyectos.
- Realización de proyectos colaborativos en soporte TIC a partir de las fuentes informativas de Internet y con la ayuda de los canales comunicativos telemáticos
- Organizar actividades de trabajo colaborativo que relacionen los aprendizajes con la vida cotidiana, para reforzar los aprendizajes significativos con el contraste de opiniones; de esta manera se pueden compensar las limitaciones de muchos programas educativos de corte conductista.
- Buscar otros expertos en Internet.
- Aprovechamiento didáctico de los recursos que proporcionan los "mass media". Uso de las fuentes de información para conocer problemas reales del mundo.
- Enseñar a los alumnos el autoaprendizaje con la ayuda de las TIC.
- Elaboración de apuntes, presentaciones y materiales didácticos multimedia de apoyo para los estudiantes (JClic, Hot Potatoes entre otros) y contemplar aspectos de accesibilidad.
- Uso eficiente de las tutorías virtuales y de otras ayudas tecnológicas para la tutoría y la orientación.
- Uso de ayudas TIC para la autoevaluación y la evaluación de los estudiantes y de la propia acción formativa.
- Uso de las funcionalidades que proporcionan las intranet y las web de centro.
- Confección de la web docente con una selección de recursos de utilidad para los estudiantes.

#### *Dimensión 4: Actitudes*

- Actitud abierta y crítica ante la sociedad actual y las TIC.
- Estar predispuesto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.
- Actitud abierta a la investigación en el aula para aprovechar al máximo las posibilidades didácticas de los apoyos que proporcionan las TIC.
- Actuar con prudencia en el uso de las TIC.

Un punto crucial y complicado que hemos observado durante nuestra práctica docente, es que no se pueden desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes, si el docente a cargo del grupo no posee una capacitación y sólida formación en el uso de las TIC's. La brecha generacional, implica que, la mayoría de nuestros alumnos, son nativos digitales y nosotros somos migrantes digitales. Estamos tratando de acoplarnos a un mundo que cada día es más cambiante y más en el área de tecnología, lo que ayer era innovador, en pocos meses es algo que ya se considera obsoleto.

A partir del año 2009, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, debido a que se encuentra en la búsqueda de la mejora continua, para beneficio de la comunidad universitaria; inicia con el nuevo modelo educativo, el Modelo Universitario Minerva (BUAP, 2007). En la Facultad de Administración, perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se analizaron las necesidades de los docentes, con respecto a las habilidades y competencias, en las Tecnologías de Información y Comunicación que aún no tienen desarrolladas, tomamos como base el proyecto de "Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes" (ECD-TIC) y las competencias didáctico-digitales para los docentes. A raíz de este análisis, se propone efectuar un programa denominado "Docente Digital", donde por medio de diplomados, que se impartirán a los docentes, servirán como herramientas para potenciar sus habilidades y competencias.

### Metodología

El programa "Docente Digital", es una iniciativa para mejorar el desempeño de los académicos en la Facultad de Administración. El objetivo principal es brindarle a los docentes, capacitación básica, intermedia, avanzada de forma permanente en el uso de las principales herramientas, para que las puedan incorporar a su vida académica. Analizando las experiencias de años pasados, donde capacitamos a docentes de la Facultad de Administración, se observó, que al momento de tratar de realizar las tareas, no contaban con la versión del software que se usaba en clase, por lo que el costo de adquirir una licencia, mermaba el ingreso del docente. Por lo tanto, el programa "Docente Digital" tiene como base, el uso de recursos que pertenecen a la clasificación de software libre, aplicaciones en la nube o gratuitas, para ofrecer la ventaja principal, de que no se paguen por el uso de licencias y el material proporcionado sea distribuido e instalado en sus equipos personales, sin costo para los académicos y sin incurrir en delitos como la piratería.

#### *Capacitación básica*

La fase inicial del proyecto piloto, establece las bases para el manejo básico del software LibreOffice (LibreOffice The Document Foundation, s.f.), mismo que se compone de:

- **Writer**, procesador de textos.

- **Calc**, hoja de cálculo.
- **Impress**, permite crear de forma rápida y sencilla presentaciones multimedia efectivas.

Se propuso el Diplomado de LibreOffice, con una duración de seis meses, con sesiones presenciales, los días viernes de 9 a 1 pm., iniciando la sesión en el mes de junio de 2013, cubriendo en total 120 horas entre sesiones presenciales y tareas resueltas en casa. El material de cada sesión, se distribuye a los asistentes, por medio del siguiente blog: <http://libreoffice-yatzuki.blogspot.mx/>

### *Capacitación intermedia*

En esta segunda fase, se propone un diplomado, que tendrá la opción de cursarse en su totalidad o solamente los módulos necesarios para el docente.

Los módulos a trabajar son:

- Hotpotatoes (HotPotatoes, 2013). Sistema para crear ejercicios educativos que se pueden realizar en la web.
- JClick (Jclick, s.f.). Entorno para la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia.
- Herramientas de Google:
  - Blogger (Google, s.f.). Permite crear y publicar una bitácora en línea.
  - Google Drive (Google, s.f.). Servicio de alojamiento de archivos.
  - Quedadas (Google, s.f.) . Son sitios para utilizar el videochat de grupo.
- LibreOffice:
  - Draw (LibreOffice The Document Foundation, s.f.). Paquete que permite producir dibujos técnicos, pósters en general, etc.
  - Math (LibreOffice The Document Foundation, s.f.). Editor de fórmulas, que se puede incrustar en documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones.
  - Base (LibreOffice The Document Foundation, s.f.). Poderoso administrador de todas las bases de datos.
- Popplet (Popplet, 2012). Aplicación en la nube que permite, de forma gráfica, estructurar y organizar ideas. Es posible crear mapas mentales, conceptuales, tableros, murales, galerías, etc. De forma individual o colaborando con otras personas.
- Prezi (Prezi, 2013). Aplicación multimedia para la creación de presentaciones similar a MS PowerPoint o a Impress de LibreOffice. La versión gratuita funciona solo desde Internet y con una limitante de almacenamiento.
- PiktoChart (Piktochart Infographics, 2013). Crea infografías de forma sencilla e intuitiva, personalizándolas para adaptarlas a un estilo propio.

### *Capacitación avanzada*

En esta última fase, se propone un diplomado, que tendrá la opción de cursarse en su totalidad o solamente los módulos necesarios para el docente.

Los módulos a trabajar son:

- PSPP. Software libre para el análisis de datos. Se presenta en modo gráfico y está escri-

ta en el lenguaje de programación C. De apariencia similar al software de licencia SPSS (PSPP, 2013).

- Gimp (The Gimp Team, 2013). Software de edición de imágenes digitales en forma de mapa de bits, tanto dibujos como fotografías.
- Dropbox (Dropbox, 2013). Servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube.
- Voki (Oddcast Inc., 2013). Aplicación en línea para crear personajes virtuales que se pueden incluir en una página Web, blog o wiki.
- Coggle (Coggle Beta, s.f.). Herramienta 2.0 para elaborar esquemas y mapas conceptuales con la ventaja de que pueden ser colaborativos.
- BlueGriffon (BlueGriffon, 2013). Editor de páginas web WYSIWYG libre y de código abierto.

### *Características de los participantes*

El grupo piloto del primer diplomado de LibreOffice está conformado por 12 docentes que laboran en la Facultad de Administración. Mismo que está conformado por profesores hora clase, medio tiempo, tiempo completo asociados y titulares. En el grupo están presentes tres docentes que pueden jubilarse desde hace tres años, sin embargo, permanecen en la Universidad, para seguir compartiendo sus conocimientos y con el interés de adecuarse a las nuevas Tecnologías, para poder aplicarlas en el aula.

## Resultados obtenidos

### *Evaluación de la capacitación básica*

Es importante conocer la opinión de los docentes respecto al aporte del diplomado, por lo que se aplicaron dos instrumentos: autoevaluaciones y una encuesta de opinión. Dichos instrumentos nos permiten saber las fortalezas y oportunidades para la mejora del diplomado de LibreOffice.

La autoevaluación y encuesta de opinión fueron respondidos a la mitad del diplomado, de forma presencial, 12 participantes del total de 12 (100 por ciento). Se detallan los principales resultados producto del análisis de la información que arrojan los dos instrumentos.

### *Avances en las Competencias*

Los docentes evaluaron cómo se sentían al inicio de las actividades de formación para luego determinar cómo percibían el desarrollo de cada una de las competencias propuestas.

### *Evaluación del Diplomado*

La evaluación en general del diplomado (sesiones presenciales, el blog, fortalezas y áreas de oportunidad) se obtuvo con una encuesta cuyos principales resultados arrojaron que fue valorado positivamente. Sin embargo, dentro de las áreas de oportunidad, destacan que debería de extenderse a más tiempo la sesión presencial y a que los temas abordados por sesión fueran más pausados.

## Conclusiones

Debido a que tenemos un fuerte compromiso con la Facultad de Administración, perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, diseñamos el programa “Docente Digital”, donde buscamos potenciar el desempeño académico por medio del uso de la TIC, apoyando con capacitaciones continuas.

Se proponen tres tipos de capacitación: básica, intermedia y avanzada. Por medio la impartición de diplomados o módulos independientes de acuerdo a las necesidades de los docentes, impartido en la modalidad presencial y teniendo como herramienta auxiliar principal un blog.

Se logró establecer un diseño orientado a los productos de modo que en cada sesión presencial se genera un subproducto del producto final del diplomado. Las evidencias de cada participante; así como las tareas, son enviadas vía correo electrónico a la instructora para ser revisadas, calificadas y almacenadas en la nube.

La fase básica del diplomado logra reunir a un grupo de docentes donde destacan los que están próximos a jubilarse y tienen el compromiso y la actitud positiva para seguir actualizándose en las TIC.

Existe una valoración positiva de lo participantes respecto al diplomado de LibreOffice en general, las actividades, materiales, el blog, facilidad de aplicación, las sesiones presenciales, contenidos abordados, organización, la asesoría, entre otros.

Se observa un aumento significativo en el logro de las competencias planteadas que se refleja en las diferencias declaradas antes y al final de cada sesión presencial del diplomado de LibreOffice. Los docentes deben implementar alguna de los temas vistos en clases, para desarrollo de sus actividades educativas en sus aulas, percibieron que en ese desarrollo y durante las actividades del diplomado adquirieron o mejoraron una serie de competencias que, les ayudarán a potenciar sus habilidades y les permitirán desarrollarse profesionalmente y podrán insertarse con facilidad al ámbito de las Tecnologías de Información y Comunicación.

## Referencias bibliográficas

BlueGriffon. (19 de junio de 2013). Recuperado el 9 de octubre de 2013, de <http://bluegriffon.org>

BUAP. (2007). *Modelo Universitario Minerva*. Recuperado el 19 de Octubre de 2013, de <http://www.minerva.buap.mx/TempMUM3.html>

Cabero, J., Duarte, A., & Barroso, J. (1999). La formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En FERRÉS, Joan y MARQUÈS, Pere (Coord.) (1996-..). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*, 36/21-36/32.

Coggle Beta. (s.f.). Recuperado el 7 de octubre de 2013, de <https://coggle.it>

Dropbox. (10 de abril de 2013). Recuperado el 10 de octubre de 2013, de <https://www.dropbox.com>

Google. (s.f.). *Blogger*. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://www.blogger.com>

Google. (s.f.). *Google Drive*. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://drive.google.com>

Google. (s.f.). *Hangouts*. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <https://plus.google.com/s/quedadas>

HotPotatoes. (12 de junio de 2013). Obtenido de <http://hotpot.uvic.ca/index.php>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado. (s.f.). *Formación en Red*. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/competencia-digital/309-la-competencia-digital-docente>

Jclíc. (s.f.). Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://clíc.xtec.cat/es/jclíc/download.htm>

LibreOffice The Document Foundation. (s.f.). Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://es.libreoffice.org/caracteristicas>

Majó, J., & Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.

Marquès Graells, P. (7 de agosto de 2011). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://www.peremarques.net/docentes.htm>

Oddcast Inc. (2013). *Voki*. Recuperado el 5 de octubre de 2013, de <http://www.voki.com>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . (2008). *Estándares de competencia TIC para docentes*. UNESCO.

Piktochart Infographics. (2013). *Piktochart*. Recuperado el 11 de octubre de 2013, de <http://piktochart.com>

Popplet. (2012). Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://popplet.com>

Prezi. (2013). Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://prezi.com/create-better-presentations-5/?gclid=CLyvi9aCtroCFc9i7AodqkAAbg>

PSPP. (24 de octubre de 2013). Recuperado el 26 de octubre de 2013, de <http://www.gnu.org/software/pspp>

Tejeda, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía* (158), 17-26.

The Gimp Team. (2013). *Gimp*. Recuperado el 21 de octubre de 2013, de <http://www.gimp.org>

# Diseño y Formación del Profesorado en Artes Visuales: reflexiones artístico/educativas en una investigación doctoral

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos ([flavia.pedrosa@univasf.edu.br](mailto:flavia.pedrosa@univasf.edu.br))

Docente - Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación Artística – Universidade do Porto – UPORTO, Portugal. Beca Doctorado CAPES, Brasil, Proceso nº 0581/13-5

**Palabras clave:** diseño, educación artística, formación del profesorado

## Descripción

En este trabajo se pretende exponer las interpretaciones iniciales de la investigación en curso el programa de doctorado en educación artística da Universidad do Porto – UPORTO con orientación de Dr. José Carlos de Paiva e Silva - UPORTO e co-orientación de Dr<sup>a</sup> Renata Wilner da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tengo en cuenta esta investigación cómo una investigación basada en las artes (IBA), tal como establecen McNiff (1998), Marín (2005) y Hernández (2008) por medio de una narrativa autoetnográfica (Ellis, 2004 e Denzin; 2006) centrada en la perspectiva de profesora/artista/investigadora a releer la mirada de Irwin (2004). Mi objetivo de investigación es entender el diseño desde los currículos dos cursos de formación del profesorado en artes visuales da Universidad Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF y UPORTO, las entrevistas a los maestros que enseñan diseño a estas instituciones y los dibujos que produzco en la observación y la experiencia pensando y repensando el tema enfocado. Describo las metodologías de investigación con referencia a los autores principales que discursan sobre el diseño, el currículo y la formación del profesorado en artes visuales, seleccionados con un interrogatorio crítico/reflexivo suponiendo las complejidades de la investigación en curso. Elijo unos dibujos realizados desde los primeros contactos entre los diálogos y reuniones en las clases a lo replanteamiento de los textos y sus discursos, en una puente haciendo cambios artístico/educativos acerca del diseño. Así, supongo que las teorías y prácticas desarrolladas para pensar y producir el diseño son posibilidades indicativas de calidad en la formación del profesorado de artes visuales.

## Desde lo medio hasta las puentes

Lo medio es la necesidad de ir más allá de las barreras y territorios delimitados de epistemologías, van en contra de ellos, para desarrollar, una mirada curiosa en los conocimientos construidos en el aula. Establece actualmente como un desafío, la necesidad está presente, con respecto a aspectos teóricos de la enseñanza de las artes visuales donde los estudiantes tienen que leer, releer y reflexionar cómo las teorías pueden influir y cómo se relacionan con las prácticas y didácticas de enseñanza.

Al llegar al punto de partida, lo medio, digo que soy profesora no curso de de formación del profesorado en artes visuales da UNIVASF desde 2009. Tengo acumulado experiencias

en esta institución, donde se multiplicaran preguntas acerca de las prácticas artísticas, pensando que pueden contribuir a la calidad de las prácticas educativas, especialmente en disciplinas relacionadas con las fundaciones, metodologías y los relatos históricos de la enseñanza de las artes visuales. Estas experiencias se traducen en investigaciones que han consultado sobre direcciones y narrativas que estaba seleccionando y apoderando de mi carrera como docente en la educación superior (Vasconcelos, 2011; 2012; 2013).

Por esta razón, he aplicado en los dos últimos años, el enfoque de prácticas artístico/educativas para la enseñanza en las disciplinas de Fundamentos de Educación en Artes Visuales y Métodos de Enseñanza en Artes Visuales, desde el debate sobre los temas y conceptos teóricos para desarrollar aún más a los estudiantes con una producción artística a releer, preguntar, confrontar teorías, que culminó con una exhibición de las obras, abierta al público (Vasconcelos, 2013).

Considero que en una investigación en la Educación Artística el medio es más que un punto de partida donde prácticas, experiencias y la ignorancia son los marcos para las relaciones de necesidad investigadora y intrigante (Lancri, 2002). Lo medio es el puente que designa otras puentes significativas cruzando caminos, donde la investigación se está formando y desarrollando sus preguntas y posibilidades.

En mi investigación en curso en doctorado de Educación Artística da Universidad do Porto – UPORTO, los puentes son plataformas en las que los conceptos teóricos, métodos y intersubjetividades sobre dibujo conectan y hablan, tratando de entender la relación entre la enseñanza y prácticas artístico/educativas, centrándose en la formación del profesorado de artes visuales.

## Metodologias de Investigaçã

En una investigación basada en las artes (IBA), como se ha demostrado McNiff (1998), Marín (2005) y Hernández (2008), las artes son plataformas que se basan los argumentos investigadores. Así, poso interpretar que lo medio es atravesado por consideraciones cualitativas entre las obras realizadas, las experiencias y el problema, donde se cambian diversas herramientas metodológicas buscando una compleja elaboración de significado en arte y en el caso de esta investigación en la educación artística. Cambio así, la narrativa con otras modalidades de investigación en educación artística, la autoetnografía y la a/r/tografía.

La narrativa autoetnográfica es una potenciada herramienta metodológica para reflexionar procesos artístico/educativos en la investigación en educación artística. De acuerdo con Ellis (2004) e Denzin (2006), una pesquisa autoetnográfica es constituida en una investigación cualitativa que utiliza la voz del investigador e los datos correlativos, teniendo en cuenta su contexto y la acción participativa en sus deliberaciones y debates con el objeto de estudio. Trabajar con autoetnografía permite el desarrollo de un discurso en forma de narración que revela un espacio de la auto-reflexión acerca de la investigación vinculado a intersubjetividades, a los eventos, informes, datos, documentos y las visualidades.

Esta investigación se hará referencia a autoetnografía basada en auto (consideraciones del investigadora), etno (relación del diseño en currículos y culturas del diseño en observación participativas de aulas) y la grafía (escritos y dibujos realizados en caminos investigadores).

Con respecto a la a/r/tografía (Irwin, 2004), uso de la teoría/práctica y la reflexión sobre el papel del docente en las prácticas artístico/educativas, centrada en el diseño.

Creo que la práctica de la enseñanza en la formación de profesores de artes visuales

en contexto y experiencias acceden a una función más amplia, la base de la construcción de una profesora/artista/investigadora: a teoría (textos y currículos) se une a la práctica (diseños) y su reflexión (investigación), por una atención a lo intermedio donde los significados residen e producen conocimiento en el uso simultáneo de las visualidades, los materiales, las situaciones, el espacio y el tiempo.

As tres metodologías de investigación elegidas (IBA, autoetnografía y a/r/tografía) se refieren, entrecruzan y comandan puentes etimológicas y intersubjetivas en la construcción de la comprensión crítico/reflexiva sobre el diseño e sus designaciones en la formación de profesores de artes visuales de Juazeiro/BA, en Brasil, hasta Porto, Portugal.

## Dibujos y designios en progreso

Tengo dibujado desde el principio de esta investigación. Elijo tres obras que representan tres períodos indagatorios relevantes:

1. El deseo del diseño
2. Dibujos entre la representación y la imagen mental
3. Diseño que encarna la investigación

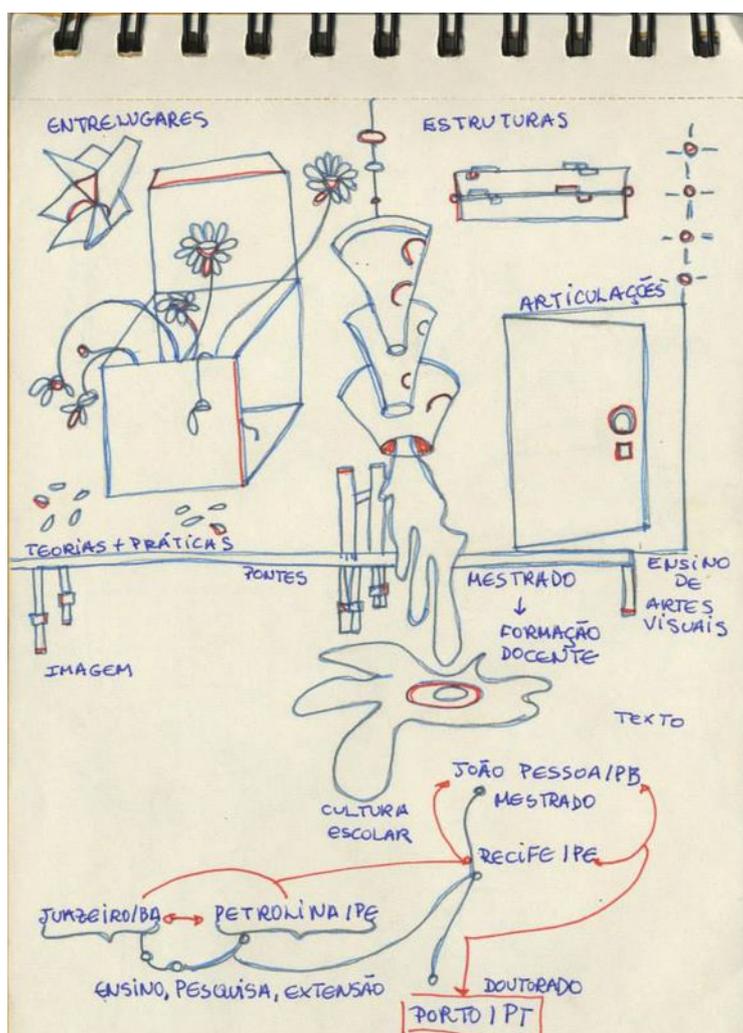


Fig. 1

En la Fig. 1, el diseño busca configurar lo que se quiere buscar entre las dudas y angustias de las primeras lecturas de los primeros textos no doctorado, los diálogos entre los individuos, entre las culturas de la enseñanza y las culturas del diseño.

Nombro culturas de la enseñanza, los medios y métodos utilizados por los profesores para indicar referencias designadas por el plan de estudios. Estas culturas en la formación de profesores de artes visuales, presuponen conceptos teóricos y la información práctica configurada en una didáctica aprendida a lo largo de la profesión y se convierten en medios de referencia en prácticas artístico/educativas de referencia.

Las culturas del diseño son marcadas e impresas de acuerdo a la educación y el aprendizaje permanente en el diseño que se refleja en el acto y busca mismo del individuo. En las instituciones educativas, culturas del dibujo son encarnadas en indicios de representación fija, ya sea en ejercicios repetitivos, en los moldes, en el énfasis en una cierta forma de mirar. Como la fig. 2, estoy tratando de entender las culturas del diseño que pueden estar presentes en los programas de formación de profesores de artes visuales en UNIVASF y UPORTO, uniendo puentes entre las líneas, formas y palabras.

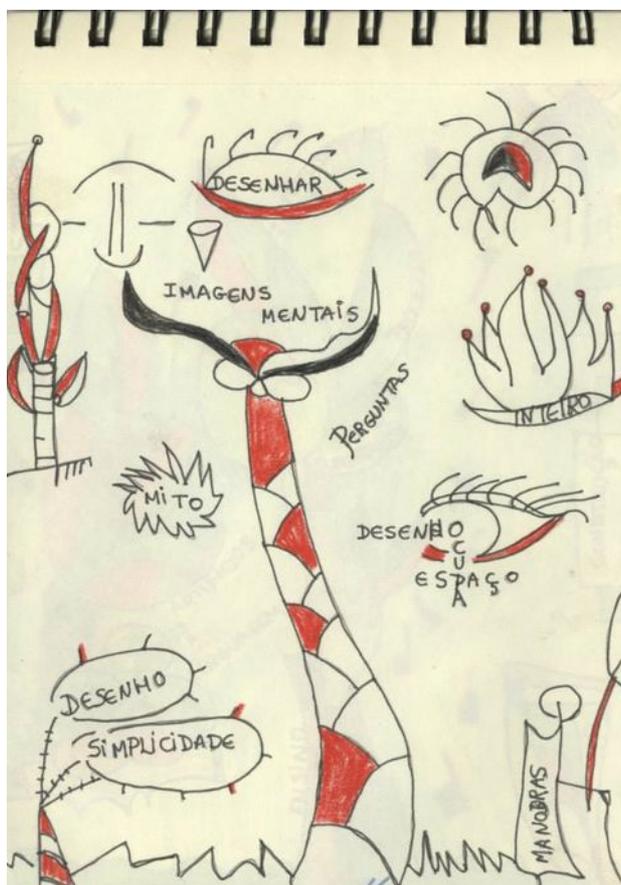


Fig. 2

Llegue a Porto en septiembre de este año para el segundo año de actividades del doctorado. Desde aquellos primeros días sintiendo la hora y el lugar de la relación, he ampliado mi repertorio en el diseño través de la acuarela con tonos fuertes.

Me doy cuenta de que esta vez, cuando observo las clases, de forma participativa, los

maestros que enseñan a dibujar en el Licenciatura de Artes Plásticas de la UPORTO y se desarrollan en el trabajo paralelo que replantea y recrea estas situaciones el pensamiento y el cuestionamiento de investigación, como lo diseño de Dibutades y la representación de memoria donde la representación en las líneas desenvueltas es la representación fijada de la percepción mental que a memoria guarda. (Derrida, 1990, p.54).



Fig. 3

## Consideraciones de profesora/artista/investigadora

En este trabajo, intento demostrar consideraciones y visualidades da investigación en curso. Los puentes en las prácticas artístico/educativas y la experiencia han demostrado la importancia de analizar y reflexionar por medio de las teorías y prácticas asumidas en la profesión docente.

Por lo tanto, señalo que puede el profesor/artista/investigador desarrollar y contribuir con un diálogo crítico/reflexivo entre la teoría y la práctica mirando:

- La construcción de puentes en las investigaciones en educación artística;
- El uso de metodologías contemporáneas de investigación se combinando para apoyar nuevas perspectivas de trabajo en una investigación en la educación artística;
- Buscar la apropiación de dibujos y escritos de lo sujeto investigador en sus potencias cómo mirada dialéctica en una tesis doctoral;
- Construir puentes de entendimiento en la formación docente en las artes visuales entre Brasil y Portugal;

- Describir cómo el diseño se percibe en los relatos históricos de la enseñanza en Brasil y Portugal en cursos de formación para profesores de artes visuales;
- La comprensión del currículo y el currículo oculto en los cursos de formación del profesorado de artes visuales;
- Una producción artístico/educativa del dibujo diseñado desde designaciones de los currículos investigados.

Las culturas de la enseñanza y culturas del diseño son plataformas colaborativas que promueven el intercambio entre lo que se piensa y lo que se practica, dos currículos en una visión autoetnográfica, las designaciones del diseño, en busca de ampliar las lentes en una trayectoria compleja y de significado múltiple, en un designare.

El designare, a su vez, es el puente que revela otros aspectos, otras posibilidades de construcción de significado en la formación del profesorado de artes visuales con las prácticas artístico/educativas, se aproximando de una mirada descolonizadora y acción/reflexión agonística (Paiva, 2012) de la profesión. En designare, estoy experimentando el descubrimiento de las potencias para lograr y vivenciar la investigación doctoral en educación artística.

## Referencias bibliográficas

- Derrida, J. (1990) *Mémoires d'aveugle. L'autoportrait et autres ruines*. Réunion des musées nationaux.
- Denzin, N. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26, 85-118. <http://revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671>
- Irwin, R. (2004). *A/r/tography as metonymic, metonymic, metissage*. En Rita. L. Irwin and Alex de Cosson (Eds.) *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, (27-38.) Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Lancri, J. (2002). Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. En B. Brites y E. Tessler (orgs.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Marín, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada e Las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.) *Investigación en Educación Artística* (223-274). Granada: editorial Universidad de Granada.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Paiva, J. C. (2012). Acção/investigação em educação artística: em busca de uma narrativa renovada, implicada na construção pertinaz de uma democracia agonística. *Invisibilidades: Revista Iberoamericana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. Setembro.nº 3. 162-171.
- Vasconcelos, F. M. B. P. (2011). *Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE*. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-gra-

duação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, PB.

---

\_\_\_\_\_. (2012) Entre Teorias e Práticas: narrativas na formação de professores em Artes Visuais. En II International Encounter on Arts Education. Porto: MINDELO\_International School of Art. <http://eiea.identidades.eu/pt-pt/content/entre-teorias-e-pr%C3%A1ticas-narrativas-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-em-artes-visuais-1>

---

\_\_\_\_\_. (2013). Regestos: processos de criação e fundamentos do ensino de artes visuais na universidade. En *II Diálogos Internacionais em Artes Visuais*. Recife, Pernambuco; EDUFPE. 11-22.

# El aprendizaje cooperativo respuesta pedagógica a la educación en la sociedad de la información

Sandra Gallardo ([sgallardo@ub.edu](mailto:sgallardo@ub.edu))

Directora Escola La Roureda i Profesora en la Facultat de Formació del Professorado de la UB.

Teresa Godall ([tgodall@ub.edu](mailto:tgodall@ub.edu))

Profesora en la Facultat de Formació del Professorado de la UB.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, evaluación grupal

## Descripción general

El final del siglo XX dio paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información. Este cambio implicó enormes transformaciones en el ámbito económico, pero especialmente en el ámbito social, destacando como el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación influyó e influencia en los espacios de nuestras vidas, desde la producción industrial hasta las prácticas cotidianas.

Durante el Siglo XXI, se ha desarrollado aún más el mundo mediático en el que estamos inmersos y el hecho de disponer de tantos conocimientos al alcance, ha generado que las políticas europeas defiendan y generen un cambio de paradigma educativo. La escuela no puede abandonar la transmisión contenidos que están al alcance de todos y se inventa a sí misma como un lugar donde las individualidades puedan encontrar recursos adecuados para convivir en comunidad. El matiz nada despreciable se sitúa en el trasfondo ético, competitivo, humanístico o tecnológico que orienta esta intención y, sobretodo, en el desfase entre la voluntad, no siempre compartida, y la realidad. En este contexto, tener un espíritu crítico o ser capaz de reflexionar y de establecer unos criterios inequívocos, para argumentar y actuar, resultan hoy herramientas más importantes en los centros que su capacidad de almacenar actividades y muchos otros datos.

De acuerdo con la finalidad de conseguir una sociedad de la información para todas las personas, resulta imprescindible que todos desarrollen al máximo sus capacidades, por esta razón, la escuela debe fijar el objetivo en potenciar al máximo el aprendizaje, para que el alumnado participe continuamente en actividades formativas y sobretodo, aproveche al máximo el tiempo que se dedica a ellas. Esto sólo es factible con unas metodologías que ofrezcan todos los recursos que sean necesarios en cada caso.

Potenciar el aprendizaje implica también flexibilizar los espacios y el tiempo dedicados a las actividades formativas. Éstas no se organizan de forma compartimentada, sino que el clima general de la escuela se debe orientar hacia el aprendizaje. Ante esta nueva realidad educativa, y tal como expone Fullan (2002), las actuaciones del profesorado deben estar en relación con las áreas de mejora en la formación ya que parece difícil desarrollar competencias en el alumnado sin que estas competencias hayan sido desarrolladas a su vez por el propio profesorado.

El modelo de formación se debe basar en un proceso reflexivo y participativo a través

del cual se realice el cambio en las personas y en la institución, escuela entendida como institución que aprende, articulando vías de comunicación capaces de generar la mejora continuada y autónoma con el fin de mejorar el aprendizaje del alumnado. En este proceso es indispensable aprender en red.

El proyecto de innovación que presentamos incide directamente en el concepto de red estableciendo sistemas de comunicación y espacios de reflexión conjunta a diferentes niveles: formación interna de centro, grupo impulsor de proyectos de innovación, modelaje entre iguales y prácticas reflexivas como metodología de trabajo entre el equipo docente. El trabajo en red, permite aprender de y con los demás y elaborar reflexiones de mayor grado de abstracción, por otro lado, respeta y reafirma la autonomía y las particularidades de cada centro siendo uno de sus objetivos potenciar la capacidad de las escuelas para tomar iniciativas.

Los caminos no son fáciles y en el mundo educativo nos queda mucho camino por recorrer, pero la formación permanente organizada y gestionada desde el propio centro educativo permite incidir sobre los aspectos prioritarios del contexto singular de cada escuela para desarrollar al máximo las capacidades del profesorado, a través de la formación, y en consecuencia las del alumnado.

## Metodología

### *¿Para qué un proyecto innovador de formación interna de centro?*

La escuela La Roureda de Sant Esteve Sesrovires se está impregnando de aprendizaje cooperativo gracias a la necesidad de cambio del profesorado. Todo se inició en un aula, de forma aislada, solo una maestra trabajaba con esta metodología. Poco a poco, cada uno según sus propios recursos, hemos ido implementando un cambio al resto de aulas del centro. La responsabilidad individual es la clave para garantizar que todos los miembros del grupo se fortalezcan entre sí, para aprender cooperativamente. La confianza y generosidad de algunos y la resonancia de actitudes contagiosas han generado ganas de aprender para estar mejor, entre todos, con todos. Nuestros/as alumnos aprenden conocimientos, destrezas, estrategias y procedimientos dentro de un grupo, y luego los aplican demostrando así el dominio personal de lo aprendido.

Trabajamos en red para ir contribuyendo al logro de alumnado competente. Hay que constatar que no nacemos sabiendo cómo interactuar correctamente con los demás. Establecer códigos de buenas relaciones interpersonales y grupales configura una cultura de centro que se debe poder enseñar, explicitar. Para coordinar esfuerzos, los alumnos deben llegar a conocer y confiar unos en otros, comunicarse con precisión y claridad, aceptar y apoyarse para resolver los conflictos de manera constructiva.

Este curso escolar ha habido un cambio de dirección. Este hecho no sería destacable si no fuera porque con el nuevo Proyecto de Dirección se han marcado ciertas líneas de actuación directamente incardinadas con la implementación del aprendizaje cooperativo como línea de centro.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, en la línea de lo que establecen David W. Johnson - Roger T. Johnson Y Edythe J. Holubec (ANY). En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. En este aspecto, reconocer y hacer visible lo que se hacía de manera satisfactoria en la escuela ha permitido la expresión de uno de los valores significativos que se potencian en esta metodología.

Centrándonos en el aprendizaje cooperativo, éste se define como el uso didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos/as trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. El funcionamiento de los grupos-base cooperativos se suele considerar solo a largo plazo. Son grupos de aprendizaje siempre heterogéneos, con el principal objetivo centrado en posibilitar que sus integrantes se den unos a otros el apoyo, la ayuda y el aliento que necesitan.

El aprendizaje cooperativo potencia el establecimiento de relaciones responsables y duraderas, el esfuerzo para superar las tareas, la motivación para progresar en el cumplimiento de las obligaciones escolares y el buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

El aprendizaje cooperativo fomenta la creación de situaciones y espacios que generan experiencias de actividad para que los alumnos y las alumnas trabajen juntos, sabiendo que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo.

El reconocimiento de lo que la escuela es y ha sido entendemos que es una de las claves del éxito. La escuela La Roureda, desde hace veinticinco años, se caracteriza por llevar a cabo una gestión democrática, solidaria y favorecedora de la cohesión social, con la implicación de todos los maestros en la necesaria generación de escenarios en los que las relaciones personales, la cooperación y la responsabilidad constituyen el eje de la trama educativa. Esta voluntad ha constado siempre en su proyecto educativo. El equipo docente cree en una escuela para todos (alumnos diferentes aprendiendo juntos), en el fomento de una enseñanza personalizada (ajustado a las características personales y considerando que aprender de manera autónoma facilita la vida en el centro. Por lo tanto, las condiciones para la implementación del aprendizaje cooperativo ya existían.

Una de las huellas que dejó también rastro, fue el compromiso y la corresponsabilidad explícita y progresiva, por parte del equipo, de manifestar la necesidad de formación para un cambio metodológico en las aulas. La sorpresa fue el modo como resonó esta decisión en los diferentes agentes educativos de la institución; familias, profesionales externos, escuelas vecinas, trabajadores del centro con trato directo o indirecto con las alumnas y los alumnos, etc.

La atmósfera creada en el contexto ha hecho imprescindible la planificación de un proyecto de dirección enfocado hacia la innovación, participación y el aprendizaje cooperativo.

Imprescindible nos ha parecido también focalizar la formación de los colegas docentes en disponer de un lenguaje compartido, al inicio sólo en un sector del claustro. Esto nos condujo a iniciar una Formación Interna de Centro ajustada a los recursos, disponibilidades y necesidades, previamente expresadas. Mencionamos como acontecimientos favorecedores del cambio, nuestra incorporación en la Red de Competencias Básicas y como, nuestra responsabilidad en ella, provocó la formación de un grupo impulsor de innovación en el propio centro (este grupo ha sido el motor de dinamización del proceso innovador y está formado por diez profesionales del centro, dos de Educación Infantil, dos de Ciclo Inicial, dos de C. Medio, dos de C. Superior, el jefe de estudios y la directora) que se ocupa de buscar y gestionar la información relevante para permitir que el resto de equipo docente pueda compartir y reflexionar, intercambiar instrumentos, formas de organización y gestión de experiencias de aula. Este grupo intenta dar la seguridad necesaria para introducir elementos del aprendizaje cooperativo con los alumnos/as, dinamizar la reflexión pedagógica en el claustro, recoger inquietudes y dar autoridad moral a los que se han atrevido a innovar, entre otras cuestiones.

Sin duda, hemos hecho un cambio en la mirada de los refuerzos implementando el refuerzo entre maestros con el intercambio de experiencias de aula (instrumentos, gestión,

metodología, organización...) que favorece. El equipo docente está empezando a experimentar y compartir el éxito, gracias al acompañamiento que se está llevando a cabo, sin expectativas constrictivas. Esta fórmula ha permitido una concienciación de la necesidad de regulación y ha provocado una actitud proactiva de los docentes, requisitos necesarios e imprescindibles para la generación de cambios metodológicos en las aulas.

El éxito de la propuesta formativa no podría existir si no se hubieran dado ciertas condiciones organizadas desde el consejo de dirección a través de la Formación Interna de Centro (FIC). Concretamente, dos docentes del propio claustro y expertas en la materia, lideran la planificación de un asesoramiento contextualizado a la carta, en un horario que ha posibilitado la conciliación de la vida personal y laboral para facilitar la participación de todo el claustro. Con una metodología de práctica reflexiva se hace partícipe a todo el mundo y tenemos en cuenta el cuidado de los detalles como una de las estrategias más eficaces en nuestro equipo. Antes de elaborar un itinerario generamos encuentros para preguntas, dudas e hipótesis de partida. Sabiendo de la existencia de un grupo de docentes convencidos, otros expectantes y otros resistentes, nuestra mirada siempre busca la aceptación de esta diversidad dentro del claustro. Un objetivo principal y común: potenciar el intercambio de buenas prácticas desde la base de una teoría cooperativa sólida. Ésta fórmula de trabajo se ha fomentado desde el Departament d'Ensenyament pero realizada con itinerarios fijos y previamente elaborados por expertos. La falta de funcionalidad y significatividad de su aplicación en nuestro contexto nos obliga a seguir un itinerario propio y posible, como una formación a la carta, elaborada y servida por y para nosotros mismos.

Otra dinámica innovadora favorecedora de la formación permanente ha sido la implementación de prácticas reflexivas a diferentes reuniones de claustro. Esta estrategia de formación parte de experiencias de cada uno de los docentes que quieren exponer una aportación individual, en su contexto, presentando y generando preguntas que a su vez fomentan la reflexión sobre su práctica. El hecho de que tengamos en cuenta la experiencia personal y profesional y no sólo su saber teórico, mejora su propia labor docente y la actualiza. La experiencia demuestra que esta forma de trabajar da seguridad y reconocimiento, riqueza y valor a la praxis. Esta práctica dinamizadora nos ha permitido identificar el conocimiento de la teoría, la didáctica y, en general, la pedagogía del aprendizaje cooperativo. Nos hacemos conscientes del modo como la formación cooperativa va incidiendo en la actividad diaria como un hábito integrado en la práctica. En los casos donde se ha valorado la necesidad de mejora, cuando las propuestas no han resultado exitosas, hemos identificado los puntos de insatisfacción y sistematizado la estrategia metodológica de exposición, reflexión y re-construcción en equipo de la propuesta de mejora.

Una forma de colaboración entre el profesorado es la docencia compartida, un tipo de organización en la que dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. Esta fórmula ha propiciado un estilo de interacción directa, compartida, con decisiones dirigidas al logro del objetivo común, en este caso: la implementación de la metodología del aprendizaje cooperativo. Esta estrategia la llamamos el refuerzo interciclo como modelaje entre iguales. La colaboración entre docentes favorece la práctica reflexiva, rompe con el aislamiento del maestro en su aula con su grupo y facilita la eficacia docente. Este modelaje ha sido muy bien acogido desde el inicio de cursos. La necesidad de observar es superior y permite romper el miedo a ser observado. El modelaje entre iguales es algo privado. Si surgen dudas sobre algún aspecto teórico de la metodología de trabajo cooperativo la presencia del compañero/a experto, con experiencia avalada sobre el aprendizaje cooperativo, parece disolver la duda y

ayuda a profundizar, entender y mirar con buenos ojos el proyecto común. Así pues, desde el equipo innovador consideramos que organizando el refuerzo hacia los docentes, los/las alumnos/as salen beneficiados.

## Resultados obtenidos/esperados

Creemos firmemente que la interdependencia positiva entre el profesorado va más allá de la suma de individualidades, es decir, que los docentes piensan en término de "NOSOTROS" en vez de en términos de "YO".

Hemos generado ayudas entre los miembros que conforman los diferentes grupos, buscando siempre el consenso de entre las posibles soluciones. El propio equipo es un estímulo al ver a corto y largo plazo el desarrollo de la empatía, la confianza, y la motivación, indispensables para animar a los docentes hacia el esfuerzo que implica la mejora de la calidad en educación.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que promueve una educación inclusiva. En la escuela La Roureda se está apostando por instaurar no sólo en los y las alumnas sino de manera prioritaria, entre los profesionales implicados en su formación.

La experiencia de interactuar y practicar un diálogo de apoyo y apreciación mutua nos va creando un clima social positivo. Las personas colaboramos juntas, nos sentimos bien así.

El hecho de comprobar los logros de todo el alumnado, sin discriminación por ninguna razón, supone una verdadera recompensa al trabajo docente y un aliciente para seguir trabajando con esta metodología. Nos está llevando a perder el miedo al fracaso y, por tanto, a generar un cambio de actitud. Esta forma de innovación nos lleva a un liderazgo distribuido. A investigar, por la necesidad de sistematizar mejor lo que puede llegar a ser una costumbre: compartir experiencias de aula y establecer vínculos fuertes entre los docentes con compromiso y corresponsabilidad con el Proyecto de escuela. Nuestro propio reto, nos está obligando a la producción de materiales curriculares ligados al PEC, al establecimiento de consensos pedagógicos y a asegurar que este discurso pedagógico llega a todos nuestros agentes educativos.

Es innegable que hay dificultades –a veces muchas- y también limitaciones. Sabemos que no compartimos las mismas creencias, costumbres y conocimiento, pero la amabilidad y el buen trato prevalece creando puentes y acortando sombras como el miedo al cambio o al esfuerzo sin un éxito anticipado. Nos faltan espacios y tiempos para trabajar cooperativamente, para compartir de un modo riguroso nuestras experiencias y preocupaciones. La falta de estabilidad de la plantilla docente no ayuda y a veces resurge la presión social, heredera de un pasado escolar basado en la individualidad competitiva que se auto-considera el contrapunto legitimado del bien común. Fundamentalmente, nuestra labor es la de pasar del saber al ser consciente. Nuestra fuerza y complejidad nos ayuda a estar abiertos a la crítica constructiva que se acepta si da respuesta a una necesidad básica y se hace en un clima de confianza y amabilidad.

El proyecto de innovación ha sido avalado des de la dirección de los Servicios Educativos del Baix Llobregat a través de la "Xarxa d'Intercanvi de Coneixement" (XIC). El jueves 25 de abril de 2013, se realizó la segunda tarde XIC del territorio en la Escuela La Roureda. Una representación del equipo de maestros, junto con alumnos de tercero y sexto, compartieron con todos los/las asistentes su experiencia en torno al proyecto de formación interna entre iguales que está llevando a término el equipo docente del centro: el aprendizaje cooperativo.

Así mismo, el pasado viernes 5 de julio, una comitiva de docentes del centro compuesta por tres maestros presentó una comunicación bajo el título de "El aprendizaje cooperativo como línea pedagógica y organizativa en la escuela" en las Jornadas de Aprendizaje Cooperativo de la "Xarxa d'innovació docent sobre aprenentatge cooperatiu" (XIDAC) de la UdG que tuvo lugar en el Palau de Congressos de Girona. En la ponencia se expuso el proyecto de aprendizaje entre iguales que estamos llevando a término con la finalidad de formarnos en materia pedagógica y reflejar los aspectos que están suponiendo una amenaza así como los que están resurgiendo como una oportunidad.

El hecho de disponer del beneplácito del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya así como de entidades innovadoras como la "Xarxa de Competències Bàsiques" de Cataluña nos alienta a continuar haciendo camino en la formación permanente del profesorado. Los centros educativos deben cambiar las estrategias de formación para posibilitar el paso del conocer a una mejora real de la práctica. Apoyándonos en las aportaciones de Korthagen (2001, 2010), creemos que es necesario un aprendizaje realista en el que se interrelacionen la práctica y el conocimiento teórico y que promuevan el aprendizaje a través de una reflexión continúa sobre la propia práctica del profesorado (Esteve, 2004,2010 i Shön, 1992).

"Cuidaos unos a otros.

Comparte tus energías con el grupo.

Nadie debe sentirse solo ni segregado, porque es entonces cuando no llegaremos a la cima. "

Willi Unsoeld, renombrado alpinista

## Referencias bibliográficas

AA.VV (1992). El trabajo en grupo. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5- 44

AA.VV (1997). Colaborar para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 49-79.

AA.VV (1997). Cooperación y diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 43-72

AA.VV (1997). Aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-53

AA.VV. (2005). El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 51-

Colen, M<sup>a</sup> T. (2010). Tendencias de la formación permanente del profesorado. Horsori.

Coll, C. y Corominas, R. (1990). *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. En C.Coll, J.Palacios y A. Marchesi (compiladores) (1990) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Psicología.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Echeita, G. y Martín, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*. EN A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3 Madrid: Alianza Psicología.

DiazAguado, M<sup>a</sup>.J. (1996). *Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad*. En Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. 1. Fundamentación Psicopedagógica. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Ins-

tituto de la Juventud.

- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Imbernón Muñoz, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Ideas Claves.
- Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1997). *Una visió global de l'aprenentage cooperatiu*. Suports, 1,1, 54-64.
- Johnson, R.T. y Johnson, D.W (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Mir, C. y otros. (1998). Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (Coord.) (2000). Instantáneas. Proyectos para atender a la diversidad. Barcelona: Celeste.
- Monereo, C. (2003). Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Edebé
- Pérez Sancho, C. (2003). *Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo*. Aula de Innovación educativa, 125, 63-67.
- Pujolas, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolas, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentage cooperatiu*. Barcelona: Eumo.
- Serrano, J. y Gonzalez-Herrero, E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: D.M.

# Borrar Fronteiras, propor ações: a formação de professores de teatro a distância no Brasil, experiência na proposição de sujeitos criativos digitalmente

Fernanda Areias de Oliveira ([fareias@ufma.br](mailto:fareias@ufma.br)), Maria Cristina Villanova Biasuz ([cbiazus@ufrgs.br](mailto:cbiazus@ufrgs.br))

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Keywords:** Formação de professores de arte, novas tecnologias e criação em meio digital

## Descrição Geral

A experiência em educação a distância em teatro conta com algumas universidades desbravadoras no Brasil. Menciono o verbo desbravar, pois creio que ao iniciar a jornada muitos professores e tutores não vislumbravam o percurso ainda nebuloso que percorreríamos, para formar a primeira turma de teatro na modalidade a distância.

Ao optarmos por formar professores em regiões remotas de um país continental, verificamos ao longo da experiência que era preciso agregar a esta formação docente a iniciativa da investigação. Este paper irá tratar da experiência de formação de professores em teatro na modalidade e-learning da Universidade Federal do Maranhão, que formou sua primeira turma no ano de 2013. Neste sentido, destacaremos a metodologia aplicada no trabalho final dos professores em formação, onde além de um texto monográfico estes também deveriam apresentar uma ferramenta tecnológica pedagógica, a fim de potencializar o alcance de sua pesquisa e aplicabilidade da mesma em sua região. Tal proposta de ferramenta surgiu à partir do diagnóstico feito ao longo do curso, quando o corpo docente percebeu a necessidade de formar estes novos professores em uma perspectiva mais ativa e propositora, uma vez que em suas regiões a disponibilização bens culturais, como peças de teatro por exemplo, é raro pelo difícil acesso ao município.

Neste sentido aplicou-se uma metodologia onde os professores deveriam desenvolver sua proposta de pesquisa também em meio digital, propondo sempre a eles a aplicabilidade da mesma, buscando a verificação de sua real possibilidade na prática de ensino. Desta experiência surgiram blogs educativos, documentários, dinâmicas com questionários digitais e *fanpages* em redes sociais com cunho didático.

Este artigo pretende apresentar algumas experiências destes docentes, trazendo juntamente com seus relatos pessoais novas perspectivas para a formação de professores em regiões de pouco acesso a bens culturais.

Como referência teórica esta pesquisa se apoiou na literatura relacionada a cultura digital difundido por Pierre Levy, como também a possibilidade de metodologias associadas a aprendizagem multimídia propostas por Richard Mayer. No campo da teoria teatral, trabalhos como principais referências o teórico da recepção e pedagogia teatral, o brasileiro Flávio Desgranges.

## Metodologia

Os alunos seguiram quatro etapas para a produção de sua ferramenta tecnológica pedagógica

1. Os alunos foram convidados a apresentar um pré-projeto para apreciação de um corpo de docentes. Após a aprovação do mesmo é aberto um espaço no ambiente onde eles receberam suporte de um professor especialista em novas tecnologias na educação
2. Esse professor entra em contato com o aluno, para juntos encontrarem a ferramenta ideal, que complementar a sua pesquisa. O professor especialista irá acompanhar todo o processo de construção do discente.
3. O discente foi orientado a experimentar a ferramenta com seu público alvo. Relatar essa experiência em seu texto final e fazer possíveis considerações de melhora.
4. Para a finalização o aluno apresentou e defendeu sua ferramenta diante da banca, juntamente com seu trabalho monográfico. Ambos deveriam convergir para um melhor entendimento dos conteúdos estudados pelos formando em seu trabalho final.
5. Esta pesquisa aplicou um questionário para verificação de aproveitamento dos alunos e sua autoanálise.

Para melhor visualização do processo, exemplificarei com algumas aplicações desenvolvidas pelos discentes. Serão escolhidos três suportes digitais diferentes para identificarmos as variadas combinações possíveis entre conteúdo teatral e novas tecnologias.

A universidade realizadora desta pesquisa, se localiza no estado do Maranhão. Este possui um referencial de conteúdos de teatro a serem trabalhados pelos docentes em sala de aula. Tal documento foi norteador durante toda a formação dos alunos de teatro a distância, como também embasou boa parte de suas pesquisas em torno do texto final monográfico. Para título de esclarecimento, colocamos abaixo a tabela orientadora.

Teatro	Vértice da produção artística	i) exercício prático e reflexivo utilizando os elementos que compõem a elaboração teatral: texto, direção, interpretação, cenografia, caracterização, iluminação e público; ii) domínio da relação entre palco e platéia; iii) compreensão e uso de diversos espaços cênicos; iv) participação em montagens cênicas na sala de aula; v) compreensão da estrutura da dramaturgia e criação de textos.
	Vértice da contextualização histórica	i) estudo dos períodos sócio-históricos, envolvendo suas principais características, autores e obras; ii) origens do teatro; iii) teatro grego; iv) teatro romano; v) teatro medieval; vi) Renascimento; vii) Romantismo; viii) Realismo; ix) teatro contemporâneo; x) teatro brasileiro; xi) teatro no Maranhão; xii) tendências contemporâneas na cena teatral.
	Vértice da apreciação estético-crítica	i) leitura e fruição de trabalhos cênicos produzidos na escola e fora dela, por grupos amadores ou profissionais; ii) análise estético-crítica das manifestações cênicas produzidas por diferentes grupos sociais e étnicos do Maranhão; iii) análise de montagens cênicas produzidas na sala de aula; iv) participação em mostras, seminários, festivais, etc.; v) produção de textos críticos.

Figura 1. Tabela de orientação dos conteúdos de teatro, produzida pela secretaria de educação estadual.

Verificamos que os conteúdos estão embasados na triangularidade do fazer, apreciar e contextualizar. Proposta mais que calcificado no ensino de artes nos Brasil.

No entanto algumas perguntas permaneceram durante o processo formativo desses alunos. Como criar espetáculos de teatro em uma cidade onde não há repertório de companhias teatrais? Como contextualizar a arte local, em um município que não tem a preocupação com o resgate de sua história? Como propor a apreciação aqueles que necessitam de um suporte diferenciado, como por exemplos, alunos deficientes visuais?

Essas questões, à princípio sem resposta aparente, foram essenciais para a construção de um perfil de docente ativo digitalmente, sujeito capaz de contornar uma primeira impossibilidade, através de uma formulação ativa e criativa de suas metodologias para o ensino do teatro.

## Resultados obtidos: ferramentas digitais desenvolvidas pelos docentes em formação

### *A experiência do documentário educacional em Pinheiro*

A cidade de Pinheiro fica localizada na região da baixada maranhense. Seu clima é tropical húmido, também popularmente conhecida por região dos alagados, pela grande concentração de rios em seu território. Sua população atual consta em 78.162 habitantes, segundo censo realizada pelo órgão federal responsável. O curso de teatro a distância, juntamente com o curso de artes visuais também a distância, foram as primeiras iniciativas na formação de professores de arte na região. Anteriormente os poucos professores na cidade que lecionavam a disciplina tiveram sua formação concluída na capital do estado, São Luís.

Da turma concluinte na cidade de Pinheiro surgiu o *Documentário educativo do fazer teatral nos teatros "Guarany" e "Santo Inácio" na década de 1920*, projeto de pesquisa que buscava contextualizar um marco histórico do teatro na cidade. Pinheiro não possui teatro, ou Cia. Teatral com repertório ativo atualmente, no entanto a historiografia apresentava vestígios de uma grande ebulição teatral na cidade no início do século XX com os grupos teatrais amadores Guarani e Santo Inácio.

A aluna Nila da Conceição Pimenta, tomou como proposta de pesquisa o resgate desta historiografia em seu texto monográfico, e como ferramenta pedagógica a construção de um documentário em que consta os principais documentos pesquisados, imagens dos espaços teatrais no período áureo e na atualidade da cidade, como também considerações sobre o processo de esvaziamento dos espaços teatrais na cidade. O objetivo da aluna é disponibilizar o documentário na Secretária de Educação do Município para que os demais professores de Arte da cidade tenham acesso a esse material. O mesmo já se encontra online no seguinte endereço do Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=6jLx3NAIG4M&feature=youtu.be>.



Imagem 1: Documentário produzido pela aluna Nila

Acredito que por ter escolhido como ferramenta a produção de documentário isso se constituiu num grande desafio, porque eu vejo o documentário não como um recorte do texto monográfico, mas como uma síntese da monografia. Então essa ferramenta me ajudou a perceber que eu precisava ter domínio de todo o contexto que envolvia a produção da monografia, porque o fazer teatral realizado nos teatros pinheirenses da década de 1920, não estava isolado do contexto do fazer teatral maranhense e nacional daquele período e nem das relações sociais e culturais pelas quais Pinheiro passava naquela década. **Considero ainda que, a produção da ferramenta me ajudou também a ter uma visão da necessidade de coerência entre produção teórica e o processo ensino/aprendizagem mediado pelas ferramentas tecnológicas, que é justamente o que o curso de licenciatura visava, a formação de professores pesquisadores, mas ao mesmo tempo preocupados com o processo ensino/aprendizagem.** (Entrevista concedida a autora do artigo. Grifo nosso)

A construção deste documentário em todas as etapas foi concebida pela aluna, desde a roteirização à busca de fontes e captação de imagens. Apenas na finalização para apresentação do mesmo, a aluna buscou um serviço de edição e gravação de material videográfico em sua cidade. Como professora orientadora desta ferramenta, verifiquei a autonomia desenvolvida pela mesma após uma primeira orientação sobre os princípios básicos e estruturais de um documentário. O caráter de professor pesquisador foi alimentado pela construção deste documentário, como todo o entendimento da mesma sobre a história do teatro em sua cidade também foi redimensionado.

Dentro da proposta, a discente experimentou o uso de seu documentário em uma de suas aulas sobre história do teatro. Instigando os alunos com perguntas antes da apresentação do mesmo, como apresenta o roteiro a seguir:

No terceiro passo, propus aos alunos um exercício que chamei de “exercício de imaginação”, onde apresentei alguns questionamentos para serem respondidos

em sala, sem pesquisa em qualquer material de apoio, apenas baseado a imaginação. No exercício apresentei as seguintes questões: Você sabe se em Pinheiro já houve edifício teatral? Considerando que em Pinheiro já houve edifício teatral, responda: **1-Como você imagina que eram esses teatros? 2-Quem você imagina que foram os fundadores dos teatros pinheirenses? 3-Quem você imagina que eram os atores que atuavam nesses teatros? 4-Que tipos de peças você imagina que eram encenadas nesses teatros? 5-Você considera que havia relação entre o fazer teatral realizado nos teatros Pinheirenses e o fazer teatral realizado em outras cidades brasileiras nesse período? 6-Com que frequência você imagina que os espetáculos teatrais eram realizados?**  
PIMENTA (2013. P 66. Grifo nosso)

Através de um jogo da imaginação proposto pela professora em formação, os alunos são levados a pensar o teatro em sua cidade dentro de inúmeras possibilidades. Desta forma a cognição dos discentes é estimulada a trabalhar com inúmeras variáveis, antes que as respostas históricas sejam dadas. Trata-se de uma abordagem lúdica sobre a historicidade do tema, que acabou por tornar a turma mais aberta ao debate que seguiu a exibição do documentário.

Como resultado da metodologia desenvolvida pela discente, associada a posterior exibição de seu documentário, a aluna obteve os seguintes comentários de seus estudantes;

Edna Garcia (14 anos, 9º. ano): Eu imaginei que os espetáculos teatrais eram realizados só por pessoas que vinham de outras cidades, mas descobri que não. Penso que devia ser bem legal poder ir sempre ao teatro e participar dos espetáculos.

Vanessa dos Remédios Pimenta (14 anos, 9º.ano): Eu imaginei que os espetáculos só aconteciam nas datas comemorativas como acontece nas escolas, mas vi que eram bem frequentes. Eu fiquei interessada em saber mais sobre esses teatros de Pinheiro, porque o teatro nos ensina a ver o mundo de maneira diferente.

PIMENTA (2013. P. 67)

Destaca-se nesta proposta de ferramenta tecnológica da aluna Nila a inserção do mesmo dentro de uma metodologia de ensino do teatro investigativa. Na ausência de materialidade para sua pesquisa a docente em formação construiu ela mesma um repertório que pudesse ser acessado pelos alunos do ensino fundamental, associando o mesmo a uma estrutura de aula também investigativa.

### *Apreciação cenográfica com alunos cegos na cidade Parauapebas*

Parauapebas é uma cidade localizada na região Norte do Brasil, pertencente ao estado do Pará. É nacionalmente conhecida pelos conflitos agrários já históricos na região. Tem uma população estimada em 176.582 habitantes pelo órgão do censo nacional, com clima tropical úmido. Não oferta de curso de licenciatura em teatro na referida cidade, o pólo mais próximo

de formação de professores de arte se encontra na cidade de Imperatriz, no Maranhão, à 370,4 quilômetros. A ferramenta tecnológica em destaque pertence ao aluno Ivan Vale de Sousa, morador de Parauapebas e aluno do Pólo Imperatriz.

A apreciação no contexto da arte educação esta muito vinculada ao exercício do olhar. Treinar os olhar para ver nuances e delicadezas das mais variadas linguagens artísticas. Como afirma Desgranges.

A Educação Artística, no entanto, sem a frequência de espaços de arte. Como pensar em uma pedagogia do espectador sem o necessário incentivo à produção teatral e a projetos que facilitem e estimulem o acesso às salas? De que valem espetáculos de qualidade se o público não tem acesso a eles?(...) **Para a conquista da linguagem teatral é importante que se pense, conjuntamente, sobre condições de acesso físico do espectador às salas de espetáculo, porque é na própria experiência artística que o espectador vai descobrir a prazer do ato que lhe cabe.**(DESGRANGES, 2003, p. 176. Grifo nosso)

No entanto, como propor a alunos cegos esse exercício? Como tornar a experiência da apreciação possível? Cabe ao professor de arte uma postura desbravadora no que tange as possibilidades tecnológicas disponíveis para inserção dos alunos deficientes visuais no contexto da aula de teatro.

Na proposta desenvolvida por Ivan, o objetivo era a apreciação e análise da cenografia de Thomaz Santa Rosa, na montagem histórica em 1943 do espetáculo do *Vestido de Noiva* de autoria de Nelson Rodrigues. A referida encenação é o marco histórico para o início da modernidade no teatro brasileiro.



Imagem 2. Fonte: Repositório Digital, site: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac1906200101.htm>

Interessado em investigar a apreciação de cenários, junto aos seus alunos deficientes visuais o professor em formação, buscou o software livre DOSVOX (sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho), desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro como um recurso de acessibilidade. Esta ferramenta foi associada ao conteúdo de cenografia, para que os alunos pudessem ouvir a descrição do cenário de Thomaz Santa Rosa. O áudio foi elaborado pelo professor e disponível para o acesso dos seus alunos através do software.



Imagem 3. Aluno deficiente visual em exercício de apreciação da cenografia

Após a apreciação da cenografia, os discentes foram convidados pelo professor em formação para um conversa sobre o que eles imaginaram à partir da descrição ouvida. Neste processo avaliativo o docente em formação pode dimensionar o caráter propositor que havia em sua experiência docente.

Os recursos tecnológicos são ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para alunos com necessidades educacionais especiais. Tendo como campo investigativo o atendimento e o aprendizado do aluno deficiente visual cego na Escola Paulo Fonteles de Lima, tais ferramentas têm sido o diferencial no processo de aquisição do conhecimento do educando, assim como permitindo o contato com os recursos no que se refere às tecnologias como mecanismos de aprendizagens. SOUSA (2012. P.46)

A proposição do aluno Ivan, foi além das necessidades dos alunos videntes, ingressando também no campo da acessibilidade para o ensino das artes. A ferramenta desenvolvida proporciona um direcionamento possível para o exercício da apreciação de cenários, figurinos e objetos cênicos de espetáculos históricos. Permitindo ao aluno deficiente visual a criação de seu próprio repertório imagético sobre a história do teatro.

### *O blog como suporte para o aprendizado na construção de um espetáculo*

Bacabal é um município localizado a 250 quilômetros da capital do estado do Maranhão. Possui uma população de 100.014 pessoas, segundo o órgão representativo do censo nacional. O curso de teatro a distância não possui oferta de turma nesta cidade, no entanto a sua característica de aulas presenciais por módulos, possibilitou que a aluna Maria Dalva dos Santos Silva cursasse sua graduação com a turma localizada na capital São Luís.

O trabalho de conclusão da aluna, versava sobre o ensino de teatro na escola em que a mesma atuava como mediadora da sala de leitura, o Centro de Ensino Professora Leda Maria Chaves Tajra. Um dos pontos abordados em sua pesquisa de conclusão foi a construção do espetáculo O Mulato, por um grupo de alunos da escola, sob a orientação de uma equipe interdisciplinar de professores. Dentro desta proposta de montagem, a aluna desenvolveu um blog como suporte para as pesquisas que estavam sendo realizadas pelos alunos sobre o tex-

to que seria encenado.

O seu blog é a ferramenta que será abordada neste artigo. A aluna em questão esteve muita atenta ao entendimento da encenação em toda a sua complexidade pelo grupo de alunos que estavam sob sua orientação. Sua plataforma digital procurava abarcar os elementos cênicos do espetáculo ainda em construção, deixando espaço para que os alunos discutissem sobre os mesmos.



Imagem 4. Fonte: Repositório Digital, blog: <http://andateatro.blogspot.com.br/>

Verificamos na aba de navegação de seu blog, espaço destinado ao aprofundamento de cada elemento cênico da montagem teatral desenvolvida. O acompanhamento do processo e a alimentação da plataforma foi paralelo a todo processo de ensaio. A aluna ampliou sua sala de aula ao fazer a mesma reverberar em ambiente virtual. No que tange a falta de material e referências para a pesquisa pelos alunos, houve uma sensibilidade da docente em formação ao dedicar boa parte da construção de seu blog a pesquisas sobre imagens e costumes do tempo histórico abordado pela dramaturgia em questão.

A aluna buscava referências como vídeos no Youtube, ou imagens repositórios digitais. Propondo assim um repertório imagético que seria improvável de ser adquirido por seus discentes se a mesma não fizesse uso do suporte digital em sua aula.



Imagem 5. Fonte: Repositório Digital, blog: <http://andateatro.blogspot.com.br/p/figurino.html>

Na alimentação do Blog o desempenho dos próprios educandos do Ensino Médio é de suma importância, e é muito gratificante ver que estes conseguem dar suas contribuições com satisfação. A expectativa é que consequentemente permaneçam utilizando os novos meios tecnológicos que facilitam o processo de criação dos trabalhos teatrais. O Teatro a partir da escola com ousadia do blog, da forma como foi organizado, facilitará sempre a criação de textos e demais complementos que as cenas teatrais exigem, sem tomar muito o tempo em reuniões presenciais dos educandos/colaboradores e diretores/alunos-atores. SILVA(2013.P.45)

Ao ampliar seu espaço de ensaio também para o cyberspaço a discente propõe novas possibilidades para o ensino do teatro. Desmistificando a máxima de que não é possível um real aprendizado estético longe dos centros culturais do país. Temos neste projeto desenvolvido pela aluna um aprofundamento no estudo da língua portuguesa, uma investigação sobre comportamentos sociais em períodos históricos e a apropriação das técnicas teatrais pelos seus alunos do ensino fundamental.

## Considerações Finais

Como resultado, obtivemos 100% dos alunos com uma ferramenta tecnológica pedagógica sendo apresentada ao fim de seu curso de licenciatura em teatro. Todos passaram por um processo de familiarização com as tecnologias digitais, e se viram como sujeitos capazes de intervir e criar ferramentas para sua prática pedagógica, sem depender exclusivamente de materiais didáticos providos pelo governo.

Através da aplicação de questionário verificamos também o desenvolvimento da autonomia criativa desses sujeitos, que passaram a ser mais pró-ativos na construção de seus materiais didáticos. Esta experiência gerou uma autonomia na busca de metodologias pedagógicas para o ensino de arte em sua região, nutrindo esses docente em formação do caráter pesquisador necessário para o ensino de arte em regiões de pouco acesso a bens culturais formais.

As práticas de formação docente devem levar em consideração as alterações significativas, verificar que nossa individualidade moderna se liquefaz na velocidade da rede (Bauman, 2001) e que a formação de docentes propositores e criativos em ambiente digital, se torna um elemento significativo de aprendizagem para uma geração familiarizada com o compartilhamento de informações. Neste viés, a experiência desenvolvida com os alunos do curso de licenciatura em teatro a distância da UFMA demonstrou que a familiaridade com o suporte digital é uma característica relevante a ser considerada na formação de novos docentes. Acreditamos ainda que um estudo sobre novas formas de criação em espaços virtuais deve ser um empreendimento a ser associado à formação de professores de arte, juntamente com novas metodologias na formação docente.

## Referências

- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MAYER, R. E.; R. Moreno (1998). "A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles". <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>.
- MAYER, R. E., Bove, W., Bryman, A., Mars, R. & Tapangco, L. (1996). *When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons*. *Journal of Educational Psychology*, 88, 64- 73
- PIMENTA. Nila da Conceição Amaral. *A TRAJETÓRIA DO FAZER TEATRAL NOS TEATROS PINHEIRENSES "GUARANY" E "SANTO INÁCIO": possibilidades para o ensino/aprendizagem na sala de aula*. 85F. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Teatro)- Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Pinheiro, 2013.
- SILVA. Maria Dalva dos Santos. *ENSINO DE TEATRO: desafios e possibilidades no Centro de Ensino Professora Leda Maria Chaves Tajra em Bacabal* – Ma.82F. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Teatro)- Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, 2013.
- SOUSA. Ivan Valle. *A linguagem teatral na educação como processo inclusivo de alunos deficientes visuais cegos*. 63F. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Teatro)- Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Imperatriz, 2012.

# Contextos socio políticos e históricos en la formación de profesores en Ciencias de la Educación: de la experiencia como estudiante al desempeño como docente

Alicia Beatriz Acin

**Palabras clave:** Formación inicial y continua de profesionales y docentes – aprendizaje autónomo y reflexivo – posicionamiento ético político – futura práctica profesional – contexto sociopolítico e histórico

## Introducción

El propósito de esta comunicación es compartir la propuesta de enseñanza de la cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) a fin de valorar sus aciertos, dificultades y puntos susceptibles de mejoras. La cátedra está formada por dos profesoras, una de ellas a cargo de la asignatura optativa Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos, quienes desarrollan a su vez dos seminarios relacionados con el tema.

Asimismo, la temática del seminario y los ejes sugeridos son una oportunidad para reflexionar acerca de nuestra propia formación inicial en la universidad en un contexto socio político e histórico muy diferente al actual. Entendemos que historizar dicho proceso contribuye a contrastar ambos contextos, visualizar más claramente su incidencia y efectos en la formación y valorar la vigencia de la democracia como un escenario más favorable para todos los planos de la vida social, incluida la formación inicial y continua.

## Propuesta de enseñanza en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación

La propuesta de enseñanza se elaboró teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes sobre los aprendizajes logrados en el trayecto formativo realizado hasta el momento de cursado de la asignatura, las demandas a los egresados y nuestra concepción acerca de la formación. Por un lado, partimos de las reiteradas expresiones de los estudiantes relativas a estar 'desprovistos' de herramientas conceptuales y metodológicas para afrontar la experiencia de asesoramiento en las instituciones educativas y de la ausencia de abordajes previos sobre la temática de la educación de adultos en la carrera pese a haber transcurrido tres o cuatro años de cursado, que consideramos necesario desmitificar; por el otro, tuvimos en cuenta las posibles demandas generales y específicas de intervención a egresados de la carrera en las instituciones educativas; finalmente, se inspira en teorías del aprendizaje situado, constructivo y estratégico (Pozo & Monereo, 1999) en teorías críticas y cognitivas de la educación y la enseñanza (Litwin, 2008), en el pensamiento complejo (Morin, 1998; Lipman, 1998) y en nuestra perspectiva política y filosófica de la educación y del rol de la universidad en la formación

de profesionales y profesores alimentada por diversos autores (Frigerio & Lambruschini, 2002; Frigerio & Dicker, 2005; Edelstein, 2011; Celman, 2013; Meireu, 1998; Freire, 1999, 1992; De Souza Santos, 2005).

Con base en tales supuestos, la asignatura pretende introducir a los estudiantes en el campo de la educación de jóvenes y adultos a fin de que reconozcan los diferentes ámbitos en que ésta se despliega, conozcan los sujetos destinatarios, identifiquen los principales problemas en este campo y construyan herramientas teórico metodológicas para diseñar propuestas de intervención profesional y de enseñanza. A partir del lugar que ocupa la asignatura en el plan de estudios de la carrera –ciclo de formación profesional– se supone que los estudiantes cuentan con conocimientos proporcionados por el ciclo básico que se actualizan, re significan o cobran otra dimensión al entrar en relación con problemáticas específicas, de allí la importancia de recuperarlos, profundizarlos y entenderlos como posibles anclajes de los contenidos a incorporar.

Además de objetivos orientados a la apropiación de contenidos del campo de la educación de jóvenes y adultos y a la comprensión de los problemas que en él se presentan, destacamos un objetivo que impulsa el estudio autónomo de los alumnos, la adquisición de responsabilidades, la valorización de la ética y el posicionamiento crítico en relación con problemas de la realidad actual e histórica, con la producción de conocimientos y con su futura práctica profesional. Este último se relaciona con la construcción de un posicionamiento como estudiante y a la vez futuro profesional y se relaciona con las actitudes a promover en el diseño curricular de la carrera de Ciencias de la Educación y un eje clave en la concepción de formación que se sustenta desde la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y de las universidades públicas en Argentina.

En efecto, el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la educación contempla, entre otras, la promoción de actitudes relacionadas con la sensibilidad social, el compromiso con la educación pública y con los sujetos implicados en el hecho educativo; la solidaridad y el respeto por el otro; el valor del diálogo, el pluralismo de ideas, el pensamiento divergente; la reflexión y la capacidad de autocrítica en el quehacer pedagógico.

Por otra parte, son principios que rigen la formación en las universidades públicas en nuestro país la universalización de la educación superior orientada a la producción y apropiación social del conocimiento científico en tanto la educación y el conocimiento son derechos sociales en la esfera de los bienes públicos y el fortalecimiento de una universidad pública, abierta y democrática y la responsabilidad ética y política de las universidades en la reflexión crítica sobre la dinámica interna y la formación de sus egresados.<sup>2</sup> Asimismo, fueron y son ejes centrales en las propuestas de gobierno y funcionamiento de la UNC en los últimos años<sup>3</sup> que los estudiantes permanezcan en la universidad ayudándoles a superar obstáculos externos e internos, que se gradúen en plazos razonables y fundamentalmente que los contenidos y las estrategias formativas que reciban les ofrezca pertinencia, calidad y sentido crítico.

## Aspectos metodológicos derivados de la fundamentación

En virtud del momento de cursado de la asignatura en el tramo final de la carrera, se enfatiza la reactualización de los contenidos y experiencias formativas desarrolladas en las distintas líneas curriculares como también en experiencias extra curriculares de las que participan o han participado los estudiantes, la puesta en situación de problemas a analizar y resolver como también la elaboración de propuestas de intervención pedagógica. Asimismo se refuerza el

estudio autónomo a fin de estimular la capacidad para organizar el proceso de estudio e iniciativa en la búsqueda de información, aspecto clave en la formación inicial y continua en el marco de la educación permanente, en una sociedad en la que el conocimiento es un factor clave (Castells, 1997), del mismo modo que las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos del tratamiento de la información.

A continuación presentamos algunas de las estrategias metodológicas implementadas tendientes a la consecución de dichos objetivos:

Recuperación de los aprendizajes relacionados con el tema de la educación de adultos en espacios curriculares de la carrera como así también en experiencias llevadas a cabo en otros espacios sociales desde el inicio de la asignatura y durante su desarrollo.

Reconstrucción de sus propias biografías educativas a fin de contrastarlas entre sí y con las biografías correspondientes a estudiantes de educación de jóvenes y adultos, dado el potencial formativo de las biografías educativas en las que se reconocen los factores que influyen en la construcción de las trayectorias educativas según la pertenencia a determinados sectores sociales; a través de esta actividad se ha puesto en evidencia que miembros de su familia (madres, hermanos, esposos) e incluso alguno de ellos culminó la educación primaria o secundaria en centros de adultos.

Elaboración de fichas de orientación bibliográfica cuya finalidad es fundamentar la selección de los autores y perspectivas incluidos en la bibliografía obligatoria de referencia, ofrecer una somera síntesis del contenido y sugerir el orden de la lectura.

Presentación de diversidad de textos escritos en función de la importancia atribuida a la escritura y como forma de contribuir al desarrollo de esa capacidad, entendida como una actividad y recurso imprescindible en el desempeño como estudiantes y en la futura práctica docente.

Mantenimiento de una constante relación teoría-práctica, concebidas ambas como polos de un mismo proceso que se retroalimentan y complementan entre sí. Esto se expresa a lo largo de la propuesta en las actividades de integración teórico-prácticas (AITP), en las aproximaciones a prácticas educativas destinadas a los adultos y en las consignas a resolver en las instancias de evaluación. Un momento clave es la aproximación a alguna experiencia de educación de jóvenes y adultos –relacionada con la educación básica, con la formación profesional o con experiencias socioculturales– que contempla los intereses de los estudiantes dentro de las opciones existentes; su propósito es favorecer la articulación de los núcleos conceptuales trabajados con los problemas detectados a través de la experiencia, promover una actitud investigativa y la utilización de procedimientos que se aparten de una visión normativa para el análisis de la experiencia. Tal aproximación está precedida de un taller de preparación para el ingreso a las instituciones y otro al promediar las observaciones orientado a la organización y sistematización de la información recogida y a la elaboración de categorías pertinentes para su análisis y comprensión. Asimismo, el acercamiento a esas experiencias se asienta en la intención de favorecer el intercambio y la relación entre la universidad y las instituciones sociales con el propósito de aportar a esas instituciones con el producto del análisis efectuado a la vez que nutrir a la universidad de las problemáticas y conocimientos elaborados a partir de

ese contacto (Pacheco, 2004), relacionando la docencia con la extensión. En tal acercamiento es explícito el compromiso de devolución de la información según los intereses y posibilidades de los agentes institucionales; sin embargo, su concreción y riqueza depende de las posibilidades que la institución, grupo o docentes ofrezcan y del interés, disposición, posibilidades y compromiso de los estudiantes, de allí que varíe cada año.

La relación teoría práctica es un eje presente también en la evaluación. Esta es entendida como parte del proceso de aprendizaje e incluye la hetero, auto e inter evaluación tanto de los aprendizajes logrados como de las estrategias de enseñanza puestas en juego (Camilioni et al, 1998). La evaluación de los aprendizajes se realiza fundamentalmente a través de las actividades de integración teórico-prácticas (AITP) y las evaluaciones parcial y final. Las AITP tienen el propósito de articular los contenidos (o parte de ellos) desarrollados en cada unidad con situaciones de su futura práctica profesional y docente. La última AITP consiste en la presentación oral ante el grupo de compañeros de la sistematización realizada de la aproximación a las prácticas de educación de jóvenes y adultos mientras que la evaluación final retoma y da continuidad a dicha sistematización mediante la elaboración de un informe escrito en el que se profundizan los puntos incluidos en la presentación anterior, de modo que ambas tienen un carácter acumulativo, con diferentes grados de exigencia, según el momento.

Presentación de consignas diferentes equivalentes en el nivel de complejidad y procesos cognitivos que requieren –entre ellas apelación a la modalidad narrativa y argumentativa de pensamiento (Bruner, 2004; 1988)– en las AITP y en las evaluaciones parciales, entre las cuales los estudiantes pueden elegir; esto responde a la intencionalidad de favorecer la autonomía como también un posicionamiento estratégico ante la evaluación, de modo que puedan seleccionar las actividades en las que perciben están mejor preparados o se consideran más fuertes.

La apelación a historizar el contexto sociopolítico de la formación en la universidad es otro eje presente en la propuesta de enseñanza. Con ello se pretende desnaturalizar las condiciones actuales de la formación –tal tal vez insuficientes frente a lo deseable pero infinitamente superiores a las vigentes en nuestro proceso de formación inicial– y promover en los estudiantes su redimensionamiento y valorización, contribuyendo a la construcción de la memoria histórica.

## Logros, cuestiones pendientes y desafíos

La propuesta se ha sostenido en el tiempo en su estructura básica aunque con variaciones y actualización permanente en virtud de su pertinencia y de los resultados alcanzados. No obstante ello, reclama una actualización y profundización de algunos aspectos en función de los desafíos que presentan los nuevos entornos tecno culturales como así también rectificación a raíz de aspectos aún no cumplidos u otros que presentan dificultades.

Entre los logros los estudiantes reconocen aprendizajes en varios planos: en la apropiación de contenidos, en la resignificación de los ya aprendidos, en la desarticulación de preconceptos, en el cambio conceptual y en el fortalecimiento personal para asumir una propuesta de intervención pedagógica. Asimismo, el cursado de la asignatura y seminarios relativos a la temática posibilitó que muchos egresados se desempeñen como profesores en espa-

cios curriculares relacionados con la educación de jóvenes y adultos incorporados a los planes de estudio de formación de maestros en los institutos de formación docente (IFD); además de la habilitación profesional de los egresados, esto implicaría cierto impacto institucional en la formación de esos otros estudiantes ya que los nóveles profesores han sido formados en una línea teórica e ideológica común tanto en la formación general como específica.

No obstante esos logros, la escasa retroalimentación a los docentes y directores de las instituciones educativas en las que se efectúan las observaciones y la leve incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza –que implica un desaprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles– constituyen puntos débiles de la propuesta y aspectos pendientes de revisión y mejora necesarios de encarar.

En efecto, la devolución o retroalimentación a los agentes de las instituciones educativas que posibilitan el acercamiento a las experiencias de educación de adultos se ha realizado aunque no en los niveles deseados debido a dificultades de los docentes como de los estudiantes y de organización de la cátedra. Entre estas últimas, cuya modificación está a nuestro alcance, reconocemos que esta actividad ha quedado mayoritariamente bajo la responsabilidad de los estudiantes cuando han finalizado el cursado y su contacto con la cátedra es menor, con instancias de acompañamiento insuficientes más allá de la preparación de la devolución de manera conjunta.

Por otra parte, desde la cátedra se ha promovido escasamente el uso del aula virtual excepto para situaciones puntuales de estudiantes que residen en el interior o tienen dificultades con la asistencia; de este modo, se desaprovecha un recurso valioso para el aprendizaje del cual los estudiantes ya se han apropiado que permitiría un mayor contacto entre ellos y con la cátedra, en especial en el momento de trabajo en las instituciones en que disminuye la asistencia a clases.

## Influencia de los diferentes contextos sociopolíticos e históricos en la formación: sus huellas en la propia biografía educativa

Con relación al otro propósito de esta comunicación, esto es, reflexionar sobre el impacto de los diferentes contextos y su incidencia en la formación inicial y continua, en este apartado nos remitimos a la abismal diferencia entre las condiciones vigentes al momento de nuestra formación inicial y las actuales, pasando por el momento del ingreso a la docencia universitaria y años posteriores.

El contexto sociopolítico e histórico al momento de la formación inicial estuvo signado por la interrupción del orden institucional en nuestro país en 1976 y la instauración de la más sangrienta dictadura militar en la historia política de Argentina. Imperaba el terror y el cercenamiento de las libertades en todos los planos, especialmente en el de las ideas, configurando un clima de pobreza teórica y oscurantismo ideológico que cercenaba la inquietud e interés por el conocimiento y la posibilidad de una formación básica aceptable en una institución que expulsaba o era cómplice del alejamiento forzado o desaparición de sus estudiantes y docentes. Autores y perspectivas teóricas prohibidas y otras dominantes vinculadas ideológicamente al conservadurismo y teóricamente al personalismo configuraron el escenario predominante de la formación, excepto algunas asignaturas en las que fue posible la apertura a otras perspectivas y a espacios de diálogo y reflexión incipientes, siempre en el marco de la censura y la autocensura. Las instancias de formación en cátedras y equipos de investigación (casi ausentes) y la participación estudiantil que pudieran aportar otras experiencias estu-

ron vedadas en ese momento.

El retorno a la universidad como docente, promediando la década de 1980, ya restablecido el orden constitucional y en un contexto sociopolítico y cultural de apertura ideológica y teórica, atravesado por la esperanza en la incipiente democracia y la necesidad de participación social y política, supuso un momento fundamental en la formación. La incorporación a la cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE), de carácter interdisciplinario<sup>4</sup> implicó, junto al inicio en la docencia, una instancia de formación más importante que la inicial. En oposición al momento anterior, la impecable y exigente coordinación, los talleres interareales y la institucionalización de seminarios de formación constituyeron un marco fructífero para la apertura a nuevos horizontes teóricos y culturales a través de la apropiación de perspectivas teóricas antes excluidas y el re aprendizaje de visiones distorsionadas, en simultaneidad a la actualización.

La década de 1990, pese al retroceso en el plano económico, político y el intento de hegemonización del pensamiento único neoconservador, en el ámbito académico implicó la institucionalización de la investigación como actividad prioritaria del quehacer universitario. No obstante su sobredimensionamiento respecto de las otras funciones de la universidad –docencia y extensión– fue importante la formación en ese plano, también escasa en la formación inicial, en especial, el intento de articular esas tres funciones debido más al interés personal que institucional.

Otro contexto sociopolítico en los años 2000 derivó en el aval y consolidación de iniciativas existentes de formación a extrauniversitarios (docentes y agentes de la administración pública, entre otros) y la puesta en marcha de proyectos que contienen o intersectan las funciones antes mencionadas, lo que supuso a la vez, espacios de formación en ese sentido. Esto fue posible en virtud del impulso a la formación en todos los niveles y la promoción de la investigación desde el gobierno nacional y la consolidación de un proyecto universitario renovador en la UNC orientado a la incorporación y permanencia de sectores sociales desfavorecidos a la universidad, a la vinculación de la formación superior universitaria y no universitaria y de la universidad con otras instituciones sociales bajo el principio de educación pública gratuita con calidad.

A partir de lo antes expuesto es apreciable la influencia de los diferentes contextos en la formación inicial y permanente y en la forma de ser docente: la pobreza teórica y la unidireccionalidad del pensamiento en la formación inicial conforme al imperio del terror en el entorno social, el potencial formativo del contexto de trabajo y la incidencia de las políticas educativas con énfasis en diferentes aspectos en los años sucesivos.

En la propuesta de enseñanza que presentamos se hace explícita la influencia de dichos contextos al reconocer los ‘vacíos’ en la formación inicial cuyos déficits intentamos superar a partir de procesos formativos posteriores, con especial incidencia del contexto de trabajo. Asimismo, procura contribuir a una formación inicial estimulante tanto por los procesos de apropiación de conocimientos realizados como por el reconocimiento de los límites y los aciertos de la formación recibida y de la que es necesario continuar desarrollando.

## Referencias bibliográficas

AAVV (2013). Pronunciamento de las universidades públicas en los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba en 2013.

Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

- (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camilioni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palau de Maté, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Celman, S. (2013). La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza. *Revista de Educación*. Año 4 N° 5. Pp13-26.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Lambruschini, G. (2002). *Educador. Rasgos filosóficos para una identidad*. En G. Frigerio (comp.). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Editorial Santillana, pp. 11-40.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 5ª edición.
- (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Ed. Serie Seminarios del CEM.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI*. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- (1998). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy en *Cuadernos de Educación*, Año III, Número 3. Córdoba.
- Pozo, J. I.; Monereo, C. (eds.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Scotto, S. C. (2004) Apuntes para una Defensa de la Universidad Pública en *Cuadernos de Educación*, Año III, Número 3. Córdoba.
- (2007). Discurso de asunción al cargo de rectora de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

# Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular

Martha Armida Fabela Cárdenas (*mfabela36@hotmail.com*), Laura Alicia Robles Treviño (*lart1973@gmail.com*)  
Universidad Autónoma de Nuevo León, Mx.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, preparación docente, niños con necesidades educativas especiales, formación universitaria

## Resumen

Este artículo presenta resultados de investigación sobre las perspectivas de los docentes en relación a la educación inclusiva y a su propia capacitación y desempeño para atender a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular. El estudio se llevó a cabo con las técnicas de Q Methodology, una metodología que permite indagar sobre varios aspectos y perspectivas de un mismo problema. El estudio completo indaga sobre ocho dimensiones distintas, sin embargo en este artículo se presenta un corte que permite ver solamente los resultados relacionados con la preparación docente para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela regular.

## Introducción

A nivel internacional, en 1968, la UNESCO propuso a los gobiernos interesados un programa en el que se tomara en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales con el fin de mejorar la vida de aquellos que sufren minusvalías, ya que excluirlos del sistema de educación formal del país marginaría a dichos niños en lugar de apoyarlos.

Los niños con necesidades educativas especiales (NNEE) son aquellos que presentan características diferentes a la mayoría de los niños, entre ellos, niños que sufren alguna deficiencia física, orgánica o de conducta social (trastornos neuromotores, visuales, de audición, o de lenguaje, o bien Déficit de Atención, Autismo, Síndrome de Asperger, etc.).

Para integrarlos al sistema de educación se recomendó enriquecer los métodos pedagógicos y el material técnico, ya que era importante proporcionar la oportunidad de incluirlos socialmente para desarrollar plenamente sus capacidades (UNESCO, sitio oficial).

## Las políticas de inclusión en el contexto del estudio

En el sistema educativo mexicano a nivel nacional, el objetivo 2 del Programa Sectorial de Educación, establece:

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Una mayor igualdad de oportuni-

dades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales.

El modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación reconoce, entre otras cosas, que el estudiante es el centro de atención del proceso académico, que cada estudiante es diferente, y que corresponde al docente diseñar las experiencias de aprendizaje que beneficien a los estudiantes.

Mientras que diseñar estrategias de aprendizaje puede estar dentro del ámbito profesional del docente, es pertinente indagar en qué medida los docentes se consideran preparados para diseñar actividades de aprendizaje conducentes a apoyar el desempeño de los niños con necesidades educativas especiales.

De momento, la escuela regular (general) en México, en el sector público y en el sector privado también, es atendida por docentes que fueron preparados para la educación regular, no para la educación especial. Aquellos docentes que fueron preparados en las escuelas normales para la educación especial trabajan con más frecuencia en los centros de apoyo especializado conocidos como Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Secretaría de Educación, de acuerdo con su misión, el Sistema Educativo Nacional:

...proporciona educación especial a los niños y jóvenes que sufren alguna alteración orgánica, psicológica o de conducta social que les impida incorporarse a las instituciones educativas regulares o continuar en ellas.

La educación especial se imparte de acuerdo con el tipo de atención que requieren los niños y los jóvenes. Así, se atiende a quienes dicho servicio resulta indispensable para integrarse a su entorno y normalizar su conducta en las áreas de deficiencia mental y trastornos neuromotores, visuales, de audición y de lenguaje. A aquellos alumnos cuya necesidad de este tipo de educación es transitoria y complementaria de la enseñanza regular, se les atiende en las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. (USAER, sitio oficial).

Dichos profesionales especializados tienen asignados un número de escuelas regulares a las que deben acudir para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales, a sus docentes y a sus familias. Cada profesional especializado debe apoyar entre 20-25 niños y niñas en visitas escolares semanales, por lo que cada NNEE tiene contacto con un docente especialista alrededor de 1 hora por semana. En esta lógica, los docentes de las escuelas regulares tienen mucho más contacto con cada NNEE que los profesionales especializados. Por esta razón, es crucial saber en qué medida los docentes de educación regular se consideran preparados para apoyar el desarrollo de los NNEE. Este estudio intenta mostrar las voces de los docentes regulares sobre este tema.

Este estudio se llevó a cabo con una muestra de docentes que trabajan en una escuela regular del sector privado, que es además una escuela bilingüe. La decisión para obtener esta muestra fue sólo circunstancial, gracias a la colaboración entre una académica de la maestría en enseñanza de inglés en la universidad y una tesisista que además es docente activa en dicha escuela bilingüe del sector privado. Los hallazgos del estudio son pertinentes y de interés para todas las escuelas regulares, no sólo las bilingües, aunque es fácil imaginar que los NNEE enfrentan un mayor desafío para su desarrollo cuando su escuela es además bilingüe. Los docentes que trabajan en las escuelas de educación básica bilingüe, generalmente son seleccio-

nados por su dominio de la segunda lengua (inglés) y son en su mayoría egresados de la universidad de la licenciatura en enseñanza de inglés o en enseñanza bilingüe.

Sharon and Chan (2012) afirman que, debido a la globalización, el papel de las instituciones de educación superior ha cambiado drásticamente y que la visión tradicional de las universidades como lugares donde se obtiene una profesión, una vez en la vida, es obsoleta. Las autoras argumentan que el enfoque hacia el aprendizaje a lo largo de la vida ha obligado a profesores, educadores y académicos a re-conceptualizar la educación y transformarla, sobre todo al adoptar estrategias de vinculación escuela-universidad a través de las cuales la universidad actúa como agencia externa para apoyar el desarrollo de las escuelas en proyectos de consultoría, colaboración, reflexión, investigación y desarrollo. De acuerdo con Sharon y Chan (2012) dicha relación ha sido hasta ahora enfocada en la investigación pero debe transitar hacia modelos de colaboración escuela-universidad que sean pertinentes para el desarrollo de las escuelas. La colaboración de las autoras de este artículo representa dicha colaboración entre una académica universitaria y una docente de escuela bilingüe, documentada en Fabela y Robles (2012). Las autoras indagan sobre las perspectivas y las preocupaciones de las docentes bilingües y su preparación para apoyar el desarrollo de niños con necesidades educativas especiales.

Las preocupaciones de los docentes en relación a los niños con necesidades educativas especiales, permiten reconocer la importancia de ofrecer una buena preparación inicial desde la universidad que incluya conocimientos sobre cómo apoyar a los NNEE en el aula regular. Pero no sólo eso, la universidad, en su calidad de formadora de docentes, frente a este reto, debe interesarse en indagar formalmente las opiniones, posturas, percepciones y actitudes de los docentes en relación con este tema, en el sentido de que sólo se puede lograr una solución si primero se entiende el problema. Esta es la razón de ser de esta investigación.

El objetivo de esta investigación es entonces identificar las diferentes percepciones, opiniones, posturas, actitudes y preocupaciones de una muestra de docentes de educación primaria bilingüe en relación a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

## El papel de los y las docentes en la educación inclusiva

Se ha argumentado que los docentes son considerados actores pasivos que ejecutan decisiones tomadas por otros y rara vez se les consulta sobre su participación voluntaria en esta experiencia. Esto conduce a ignorar las posibles interpretaciones con que los docentes enfocan el problema; desde la aceptación o rechazo de las normas, la participación como miembro de un equipo de expertos hasta la llana elusión del compromiso. La toma de decisión de los docentes debe asumirse desde la apropiación crítica de la norma que les permita asumir la integración (Diez, 2004).

Ainscow (2001:64) coincide en que las políticas educativas de inclusión tendrán mejores resultados cuando “los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla”. Solo de este modo podremos superar las limitaciones y riesgos implícitos en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

En el campo de la preparación de los y las docentes, hay quienes observan que para apoyar a niños (as) con problemas emocionales y de conducta (EBD – Emotional and Behavioural Disorders) los y las docentes necesitan desarrollar habilidades en la organización del

aula y en el manejo de conductas para encarar este desafío y lograr atenuar deficiencias académicas y apoyar con éxito los esfuerzos de inclusión (Oliver and Reschley, 2010). Los autores agregan que es necesario saber si los educadores en general y los educadores en educación especial están preparados para la prevención de dichos problemas emocionales y de conducta, específicamente en relación a procedimientos de manejo de clase, para incrementar los esfuerzos de prevención y para favorecer las prácticas inclusivas.

A pesar de que las políticas educativas exigen que se respeten los derechos de los niños y que se les proporcione apoyo con base en sus necesidades específicas, algunos estudios han demostrado que existen brechas todavía por cubrir. Lundi & Kilpatrick (2006) encontraron por lo menos cuatro aspectos que se deben mejorar: Primero, los recursos de los Ministerios de Educación y de las escuelas son inadecuados y limitados. Dichas limitaciones impiden que a los niños se les proporcione el apoyo con base en sus necesidades específicas y que se cumpla con sus derechos humanos. Un segundo aspecto tiene que ver con la preocupación de que los niños de contextos sociales deprimidos no tengan acceso a la educación. El tercero es la percepción de que dicha falta de recursos favorece el hecho de que sólo los niños de familias afluentes estén en posición de buscar apoyo, de exigir atención de las autoridades educativas y de las escuelas y de opinar sobre decisiones que podrían afectarles. Por último, se menciona la urgencia de que los casos de niños con necesidades educativas especiales sean detectados a tiempo para intervenir con apoyo desde temprana edad.

Respecto del rol de los y las docentes que deben apoyar en su aula a niños con necesidades educativas especiales, Szwed (2007) reporta que las escuelas no establecen ninguna correlación entre el número de niños con NEE atendidos en el aula y el tiempo proporcionado a la docente para dicha atención, lo que deriva en que las docentes se sientan abrumadas con la carga de trabajo y queden en una posición vulnerable frente a la tarea. Este hallazgo sugiere que la medida adecuada, asumiendo que la docente tiene preparación especializada para NEE, es asignar roles y suficiente tiempo para atender a los NNEE, y que además dichas docentes tengan habilidades de comunicación interpersonal que les permita entender los problemas desde una perspectiva más amplia dentro de la escuela, que puedan acercarse recursos y solicitarlos y que cuenten con el respaldo de la escuela y de sus colegas para impulsar el desarrollo de los NNEE.

El estudio que aquí se presenta intenta mostrar, en el contexto mexicano, las percepciones de las docentes sobre su preparación para atender NNEE y sobre su desempeño en el aula regular inclusiva. Es decir, el aula que no es parte de una institución de educación especial, sino que pertenece a una escuela regular que atiende a todos los niños, incluidos los NNEE, por lo que se le conoce como escuela inclusiva.

## Metodología

La investigación intenta caracterizar, clasificar y explicar las actitudes y opiniones de los docentes en el contexto de la educación primaria bilingüe en torno a los temas de la educación inclusiva. Se utilizará la Metodología Q (Q Methodology) que se explica en detalle a continuación.

El procedimiento para la recopilación de datos tendrá como base las estrategias de entrevista que propone *Q Methodology*, una metodología de investigación que utiliza estrategias cuantitativas y cualitativas para el análisis de la subjetividad, entendida ésta como puntos de vista personales generalizables en torno a temas de importancia personal o social (McKeown

and Thomas, 1988). En los estudios con *Q Methodology* es importante explorar y tratar de entender las opiniones personales de los participantes (sujetos) en la investigación. *Q Methodology* permite que los participantes interactúen con opiniones o creencias del discurso compartido, construyendo la configuración personal que representa sus propios puntos de vista. El análisis de la subjetividad de los participantes a través de *Q Methodology* define factores o grupos interpretables de manera cuantitativa y cualitativa (Fabela 2009, Fabela y Robles, 2012).

El método requiere un conjunto de enunciados con opiniones expresadas en la literatura y en la comunidad sobre el tema que se investiga, por ejemplo: "Q18. Los niños con necesidades educativas especiales, ya sea con problemas de aprendizaje o discapacidad permanente obtienen mejor desempeño en una escuela de educación especial". Los enunciados utilizan un lenguaje coloquial porque se toman del discurso natural de todos los interesados en el tema. Los enunciados incluidos en este estudio, provienen de las opiniones conocidas de docentes, así como de la literatura sobre educación especial e inclusión.

Los enunciados se inscriben en tarjetas que se presentan a los entrevistados, quienes al leerlas, deberán expresar acuerdo o desacuerdo; El acuerdo o el desacuerdo se manifiestan colocando la tarjeta con el enunciado bajo un número de una escala. La escala es de 11 dígitos (-5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4 +5). Colocar tarjetas bajo -5 significa que se está totalmente en desacuerdo con dicha opinión, mientras que colocar tarjetas bajo el +5 representa que se está totalmente de acuerdo. El 0 es para indicar neutralidad. Los puntajes otorgados a cada enunciado por cada entrevistado se registran para su posterior análisis y comparación a través de un método estadístico, el Análisis Factorial, con el Programa Statistical Programme for Social Science (SPSS). Dicho análisis factorial genera los resultados de la investigación con base en la interacción personal de las participantes en el estudio con cada enunciado.

El investigador debe dar instrucciones claras sobre el procedimiento, aclarando que la manera de relacionarse con las opiniones en las tarjetas es a través de indicadores tales como "*Estoy totalmente de acuerdo en.....*"; "*Estoy totalmente en desacuerdo.....*" "*Esto me describe a mí*"; "*Esto no me describe a mí*", "*En mi opinión.....*", "*A mí me parece que...*".

## Participantes en la muestra

Las participantes en la muestra son 16 docentes activas en el contexto de la educación primaria bilingüe del sector privado. Se respeta el anonimato de las docentes entrevistadas. De la muestra total de 16 docentes, doce de ellas son profesoras que están encargadas de un grupo como profesoras de planta, quienes imparten las clases de contenido en el idioma inglés, algunas de estas materias son: *Reading, Math, Science, Phonics, English, Spelling, Computing, Arts*. Por otra parte las cuatro docentes restantes imparten las materias en español que forman parte del plan de Secretaría de Educación tales como: *Español, Ciencias Sociales, Civismo, Historia y Geografía*. Por lo que en un día normal de clases los alumnos reciben todas las materias mencionadas anteriormente en el idioma Inglés y sólo una de las que se imparten en Español. Siendo el idioma Inglés el que impera dentro de este sistema bilingüe. Se puede afirmar que el tipo de bilingüismo en este contexto es del tipo CLIL – Content and Language Integrated Learning, es decir, los niños reciben su educación básica a través de la enseñanza de contenidos en inglés. Así, aprenden inglés y contenidos en la escuela, mientras que aprenden español en la comunidad y con su familia.

La utilización de la Metodología Q, permite indagar sobre diferentes aspectos y dimen-

siones de un tema de investigación. En este estudio se utilizaron un total de 60 enunciados que indagan un total de ocho dimensiones: Las políticas de inclusión; Las dificultades de aprendizaje y la discapacidad permanente; La preparación docente; La concientización de los docentes; El estrés de los docentes; El apoyo y la colaboración recíproca; El currículum; Las estrategias empleadas en el aula bilingüe. Como se aclaró anteriormente, en este artículo se presentan los resultados relacionados con la dimensión de la preparación docente.

Una vez recolectados, los datos cuantitativos y cualitativos se analizan y se comparan para definir los resultados. El procedimiento de *Q Methodology* revela y distingue el grado de semejanza o diferencia entre las opiniones de la muestra de participantes. El análisis cuantitativo se concreta como análisis factorial y nos lleva a detectar, separar y mostrar los grupos o 'factores' que se aglutinan por sus semejanzas. Los grupos se analizan en relación con los coeficientes obtenidos de los puntajes de los enunciados. En función de esos puntajes se interpretan los perfiles de los *factores* o grupos.

## Resultados

Los resultados arrojan una distribución de docentes que se aglutinan en cuatro diferentes grupos que comparten opiniones similares hacia dentro de su grupo o *factor* y que los distingue de los otros factores (Fabela y Robles, 2012). La Tabla 1 muestra la distribución de factores.

Para determinar cuáles participantes pertenecen a determinado factor se examina el coeficiente de correlación. Cada participante tiene una correlación significativa dentro de su grupo. Un coeficiente de correlación es estadísticamente significativo, si su valor es mayor que  $2,58 \times SE$ , donde SE es el error estándar, calculado como  $1/\sqrt{N}$ , y N es el número de Q enunciados. Dado que en esta muestra  $N = 60$ , entonces 0,333 es un índice de correlación significativo estadísticamente. En este sentido, la participante 7 (P7) es representativa del Factor 1 ya que su coeficiente de correlación es más alto en el factor 1 que en el factor 2, la participante 13 (P13) es representativa del Factor 4 y no del factor 1 porque el coeficiente de correlación debe ser mayor que .333. Siguiendo esta lógica podemos entonces ubicar a las participantes P6 como participante representativo del Factor 2 y la participante P10 representativa del Factor 3 como se muestra en la Tabla 1.

Rotated Component Matrix

	Component			
	1	2	3	4
<b>P7</b>	<b>.706</b>	.452		
<b>P5</b>	<b>.670</b>	.346		
<b>P1</b>	<b>.660</b>		.254	.209
<b>P14</b>	<b>.652</b>	.192	.122	.366
<b>P11</b>	<b>.637</b>	.389		.186
<b>P9</b>	<b>.598</b>	.213	.156	.321
<b>P8</b>	<b>.588</b>		.432	-.153
<b>P15</b>	<b>.555</b>	.355	.178	.490
P6	.249	<b>.724</b>		.218
P2	.246	<b>.720</b>		
P3	.153	<b>.567</b>	.248	
P10		.252	<b>.730</b>	-.103
P4			<b>.668</b>	.437
P16	.298		<b>.653</b>	.207
P13	.280			<b>.745</b>
P12	-.120	.433	.419	<b>.552</b>

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 9 iterations.

Tabla 1. Componentes Resultantes del Análisis Factorial Rotated Component Matrixa

El análisis de los factores arrojó cuatro grupos o factores que muestran cómo se agruparon las participantes según las semejanzas en sus opiniones, haciéndolos diferentes del

resto de los participantes en los otros factores como se puede observar en la Tabla 2.

FACTORES	DOCENTES
Factor 1	P7, P5, P1, P14, P11, P9, P8, P15
Factor 2	P6, P2, P3
Factor 3	P10, P4, P16
Factor 4	P13, P12

Tabla 2. Docentes por factor

De tal forma que el Factor 1 está compuesto por el mayor número de participantes (ocho) dentro de la investigación, mientras que el Factor 4 cuenta con sólo dos participantes que coincidieron en sus opiniones o creencias dentro de dicho Factor.

Ahora bien, estos cuatro grupos piensan de manera similar dentro de su factor y de manera distinta respecto de los otros factores, pero, ¿cómo sabremos qué piensan? El contenido de los enunciados revela sus opiniones y el orden de los enunciados con mayor y menor correlación revela el perfil de cada grupo.

Los resultados que aquí se presentan son un corte, un acercamiento que muestra sólo lo relativo a la preparación docente. En la Tabla 3 se pueden ver los enunciados y la postura de las docentes de cada grupo según hayan expresado acuerdos (+) y desacuerdos (-). En general se consideran significativos aquellos enunciados con un coeficiente de correlación de  $-.8$  o mayor y  $.8$  o mayor. Los enunciados menores a  $-.8$  y a  $.8$  se consideran neutrales.

## La preparación docente para el aula inclusiva desde su propia perspectiva

Al mismo tiempo que el entrevistado interactúa con las opiniones escritas en las tarjetas para representar y fijar su propia opinión en términos numéricos también expresa en voz alta su razonamiento para jerarquizar los enunciados, hace comentarios y expresa sus opiniones, lo que funciona como una entrevista semi-estructurada que se recoge para el análisis cualitativo. Aquí se muestran los resultados cuantitativos acompañados con ilustraciones expresadas en el discurso de las participantes.

Q. Enunciado	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Q21. Los docentes cuentan con una preparación adecuada para trabajar con NNEE en el aula regular.	-0.50	-0.12	1.27	-0.17

Q22. Sólo los psicólogos en las instituciones de educación bilingüe cuentan con una buena preparación para tratar a los NIÑOS CON NEE.	-0.87	-2.08	0.40	-0.58
Q23 Los NNEE se desempeñan bien sólo en aulas donde haya maestros de educación especial al frente de éstos niños.	-1.98	0.20	-1.78	1.10
Q24. Los docentes están dispuestos a capacitarse por su cuenta para atender las necesidades de los NIÑOS CON NEE.	-0.10	-0.64	0.20	-1.14
Q25. Los docentes necesitan más entrenamiento para integrar a los NNEE en el aula regular.	0.38	0.13	0.40	-1.43

Tabla 3. La preparación docente para el aula inclusiva desde su propia perspectiva

### *Preparación insuficiente*

Respecto de una preparación adecuada (Q21) para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, sólo las docentes del Factor 3 se perciben preparadas para dicha responsabilidad (1.27). Los coeficientes de los otros factores (-0.50; -0.12; -0.17) aunque con puntajes neutrales tienden a mostrar una actitud de carencia e insuficiencia en su preparación para abordar el aula inclusiva con aplomo. Podemos identificar este resultado como preparación insuficiente o nula. Las participantes P2, P3, P5, P8; y P10 expresan:

P2: Generalmente no es así, existen áreas especializadas de la educación para trabajar con estos niños pero en una escuela regular se busca el... lo que es trabajar con niños regulares, no estás en continua capacitación para trabajar con este tipo de, de alumnos.

P3: Totalmente en desacuerdo la mayoría de las escuelas no se preocupan por tener preparación especial para los maestros; a veces tienen su psicólogo pero tratan de que el psicólogo trate el caso del niño personalmente pero no capacitan a su personal, entonces no existe la preparación debida para trabajar con ellos [los NNEE].

P5: No todos los docentes, debemos recibir una capacitación continua para mejorar el ambiente de aprendizaje.

P8: Bueno estoy algo en desacuerdo, en la universidad no nos dan una capacitación para [trabajar con] este tipo de alumnos [los niños con necesidades educativas especiales] simple y sencillamente los enfrentamos y cuando ya tenemos la necesidad de aprender [sobre algún problema en particular del alumno] busca-

mos información al respecto, consultamos a personas que estén capacitadas para dar este tipo de educación y en base a ello [a la información recabada] en base a libros, en base a información buscada en internet es como empiezas a trabajar con ellos [los niños con necesidades educativas especiales).

P10: Casi totalmente en desacuerdo. Algunos sí, otros no, aquí lo, lo malo es que la institución no se preocupa por eso. Por una capacitación que sirva para trabajar con estos alumnos o con otros de este tipo de alumnos con diferentes capacidades. Ehh, mmm la mayoría de las veces los maestros o los docentes que yo he visto que se capacitan, que se preparan, es por su cuenta. Entonces si la institución brindara más apoyo, o más educación en este aspecto los docentes estarían mejor preparados, no nada más para enseñarte a sumar o restar o a enseñarte el inglés sino que [puedan saber] “¿Cómo puedo ayudar a este niño?, ¿cómo puedo ayudar a, a diferentes [alumnos], que todos... cada cabeza es un, un mundo, entonces a lo mejor a este alumno lo puedo ayudar en este aspecto en, en, de acuerdo a sus necesidades.

### *Falta de apoyo psicológico*

El enunciado Q22 que indaga su opinión sobre si los psicólogos son los únicos que se desempeñan bien para tratar a los NNEE, muestra un resultado que indica que ninguno de los cuatro grupos piensa que así sea, a decir por su desacuerdo (-0.50; -2.08; -0.58) y un tibio y neutral acuerdo (0.40) del Factor 3. A primera luz esto parece contradictorio respecto del enunciado Q 21. La lógica indicaría que si no se sienten preparadas para el aula inclusiva entonces pensarían que sólo los psicólogos lo estarían. Sin embargo, es posible que estemos vislumbrando la idea de que sin preparación adecuada las docentes ya enfrentan el reto y que por lo tanto, si obtuvieran la preparación adecuada, se conciben a sí mismas haciendo parte del trabajo del psicólogo. La otra manera de interpretar este resultado es que las docentes ni siquiera ven en las o los psicólogos la preparación adecuada o no hay servicios de psicología disponibles en el contexto, lo que sería aún más preocupante. Este resultado lo podemos identificar como *falta de apoyo psicológico*. La participante seis (P6) lo describe de esta manera:

P6: No necesariamente, este, a veces hay psicólogos que lamentablemente no hacen su trabajo y de que, si cuentan con la preparación o no, ya depende de la persona que los contrató si [fue porque] realmente tienen los conocimientos o no...

### *Entre el amor y el temor a equivocarse.*

El enunciado Q23 indaga sobre las opiniones que indican si los NNEE deben estar en las aulas regulares o deben ser educados en aulas con docentes de educación especial. El enunciado se incluyó en el estudio, no para animar la exclusión sino para averiguar en qué medida los docentes apoyan la inclusión y vemos un resultado dividido en dos posturas. Hay quienes opinan que los niños deben quedarse en las aulas regulares (1.98) y (1.70) en una visión significativamente inclusiva, según muestran estos altos coeficientes. Pero hay quienes opinan que, dependiendo de cada caso, algunos NNEE deben ir a aulas de educación especial, (aunque con un coeficiente neutral de 0.20), y otro coeficiente significativo de 1.78. Este resultado se puede identificar como entre el amor y el temor a equivocarse. Las participantes P2 y P6 opi-

nan:

P2: Pues es lo que yo comentaba también, las los niños especiales tienen diversas situaciones, habría que ver en qué medida un niño con necesidades especiales... en qué porcentaje se puede adaptar a una escuela regular, allí habría que hacer un análisis de cada niño y ver hasta dónde se pueden incluir de manera que le sea beneficiosa o quizás de esa manera le darías una oportunidad de desarrollo que no tendría al estar con otros niños especiales que están en una situación más complicada.

P6: Estoy en contra [en desacuerdo con el enunciado Q23] si al maestro se le capacita, si se le dan las herramientas, por supuesto que puede apoyar a estos niños. No tiene que ser un especialista.

### *Asumamos una responsabilidad compartida*

El enunciado Q24 indaga sobre la disposición de las docentes a asumir la responsabilidad por su propia capacitación. El resultado es casi unilateral en los cuatro grupos ya que sus puntajes (-0.10; -0.6; 0.20; -1.14) muestran un rechazo a considerar la capacitación como su única responsabilidad. Esta respuesta indica que las docentes consideran que hay otros actores que deben compartir el cumplimiento de dicha responsabilidad, tales como las autoridades educativas, las universidades y la administración de las escuelas. Este resultado se puede identificar como *asumamos una responsabilidad compartida*. La participante P7 lo expresa de la siguiente manera:

P7: Mira, ahorita económicamente, especialmente en escuelas privadas que se les paga poco [a las docentes] por más que quieran no van a poder capacitarse por su cuenta, este, por eso digo que estoy muy en desacuerdo porque por más que quieras a veces no tienes la posibilidad de hacer ese gasto.

### *La educación regular es suficiente desafío*

Finalmente, el enunciado Q25 indaga sobre la necesidad de más capacitación docente para integrar a los NNEE en el aula regular. Los coeficientes de los Factores 1, 2 y 3 no son significativos (0.38, 0.13, 0.40, respectivamente), parece que las docentes no están muy convencidas de la necesidad de prepararse, esto podría significar que se sienten preparadas o bien que no admiten que necesitan preparación especializada para integrar a los NNEE. El Factor 4 (-1.43) rechaza contundentemente, por lo menos en el puntaje, la idea de prepararse. Es preocupante el perfil del Factor 4 ya que su postura podría significar que no admiten ninguna responsabilidad por atender necesidades educativas especiales o que sienten que no pueden enfrentar el reto. Su perspectiva en conjunto parece mostrar la idea de que la educación regular ya es suficiente desafío y que los NNEE deben tener atención especializada en todo momento, bajo un esquema de educación especial. Este resultado se puede identificar como *la educación regular ya es suficiente desafío*. La participante P13 lo expresa así:

P13: Ésta, estoy, desgraciadamente, me gustaría decir que estoy..... no estoy tan de acuerdo, pero sí, sí estoy, estoy muy de acuerdo, ¿Qué pasa? Si tú ves a un niño con necesidades, por ejemplo a mí me paso el primer año con este chiqui-

to, yo salí..... [recién graduada de la escuela] y pues claro que tomé la enseñanza docente normal [regular, no la de educación especial] pero si estás viendo que este niño tiene estas situaciones [de alumnos con necesidades educativas especiales] y yo me consideraba así neófita, yo no sabía ni de que estábamos hablando y claro que te vas [a investigar], te empiezas a meter en todos los libros y todo y dices OK, todo, el marco general, lo básico, pero en un [inaudible] los niños con estas necesidades más aumentadas y ¿cómo los tratas?, o sea sí, yo creo que sí necesitas [preparación] ahorita para poder [saber] cómo vas a dar matemáticas, español y ciencias, necesitas tener una base [conocimiento acerca] de ¿qué pasa?, ¿qué te va a pasar? o ¿qué tienes que hacer si tienes un caso de estos?, bueno no puedes, pero si estoy muy de acuerdo, aunque a muchos maestros te dirían “claro que no, mi labor es otra,” [pero] no, sí tienen que tener [una preparación] sí creo que sí es necesario.

## Discusión

Este estudio presenta las perspectivas y posturas de docentes de educación primaria en el contexto de la educación bilingüe en el sector privado respecto de la educación inclusiva y los niños con necesidades educativas especiales. Los resultados parecen mostrar cinco perspectivas docentes frente al problema.

La primera perspectiva es respecto de la preparación docente para atender niños con necesidades educativas especiales. En este aspecto las docentes presentan argumentos que se agrupan en una categoría identificada como *preparación insuficiente o nula*. Además de que implican a las propias escuelas, a las autoridades educativas y a la universidad como co-responsables de proporcionar dicha preparación y capacitación.

La segunda perspectiva toca el tema del apoyo de otros actores del contexto educativo hacia los docentes que tienen que atender el desarrollo de los NNEE, específicamente los psicólogos. Las posturas de las docentes se agrupan en una categoría identificada como *falta de apoyo psicológico*.

La tercera perspectiva se relaciona con el dilema de si los niños deben asistir a aulas regulares o a aulas de escuelas especiales. Las opiniones docentes dudan entre una y otra opción. Por un lado, su vocación docente les indica que deben recibir a los NNEE en sus aulas regulares para incluirlos pero por otro se sienten inadecuadas para enfrentar el reto por falta de preparación, por lo que temen cometer errores al proporcionar un apoyo que resulte inadecuado para los niños. Estos argumentos se recogen en una categoría identificada como *entre el amor y el temor a equivocarse*.

Otra postura tiene que ver con el dilema de que los docentes asuman la responsabilidad necesaria para obtener preparación por su cuenta, que requiere financiamiento y tiempo. Los resultados parecen indicar que las docentes esperan mayor colaboración de la propia administración de las escuelas e instituciones en una categoría identificada como *asumamos una responsabilidad compartida*.

Por último, los resultados muestran las perspectivas de las docentes sobre el dilema de la inclusión de los NNEE en el aula regular en oposición al aula de educación especial. El reto de apoyar a los niños adecuadamente deja a las docentes exhaustas y frustradas y se identifica una línea de argumentación que expresa que *la educación regular ya es suficiente desafío*. Las docentes se preocupan por los NNEE, en todo momento quieren incluirlos, pero el

desafío las rebasa.

Estos hallazgos parecen subrayar la imperante necesidad de que las instituciones formadoras de docentes y las autoridades educativas consideren la posibilidad de consolidar la formación y la preparación docente para fortalecer la educación inclusiva en el aula regular.

Cabe señalar que la política educativa indica que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas especiales, deben ser integrados en las escuelas regulares. Esta es una medida que permite a todos los niños el desarrollo de sus capacidades y el respeto a sus derechos humanos, sin embargo, dicha política debe ir acompañada por una medida que garantice que los y las docentes de escuelas regulares estén preparados para apoyar ese desarrollo.

La implicación para la universidad como formadora de docentes es que es necesario revisar el impacto que los egresados tienen en la educación básica para darnos cuenta de que en los programas de formación universitaria que preparan para la docencia no están suficientemente representados los temas y materias que deben apoyar la educación especial en el aula regular.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Diez, A. C. (2004) Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires), N° 19, 157-171.
- Fabela-Cárdenas, M.A. (2009) Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (Bogotá) 1(2), 341-356.
- Fabela-Cárdenas, Martha Armida & Robles-Treviño Laura Alicia (2012) Teachers' Perceptions of Collaboration and Partnership Regarding Children with Special Education Needs in a Mexican Bilingual Elementary School. *Global Studies of Childhood*, 2 (1), 70-75. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.1.70>
- Lundi, L. & Kilpatrick, R. (2006) Children's Rights and Special Educational Needs: Findings from research conducted for the Northern Ireland Commissioner for Children and Young People. *Support for Learning*, 21 (2), 57-63.
- McKeown, B. & Thomas D. (1988). *Q Methodology*. London: Sage Publications.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199.
- Portal del Consejo Nacional para prevenir la discriminación (CONAPRED): <http://www.conapred.org.mx>
- Portal de la Secretaría de Educación Pública Nacional (SEP): <http://www.sep.gob.mx>
- Portal de la UNESCO: [www.unesco.org/new/es/education](http://www.unesco.org/new/es/education)
- Portal de Educación Especial: Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER): <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%202000->

2001%20SEN/usaer.htm

Portal de Educación Especial (USAER) Estadísticas: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%2020002001%20SENrepep/P478B.PDF>

Sharon, S. N. & Chan, Esther (2012) School-University Partnership: Challenges and visions in the new decade. *Global Studies of Childhood* 2 (1), 38-56. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch-2012.2.1.38>

Szwed, Ch. (2007) Remodeling Policy and Practice: The challenge for staff working with children with Special Educational Needs. *Educational Review*. 59 (2), 147-160.

# Estudiantes de carreras bimodales de la UNLPam: Aproximaciones a las TIC en la Formación docente universitaria

Perla Viviana Garayo ([pvgarayo@yahoo.com.ar](mailto:pvgarayo@yahoo.com.ar))

Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

**Palabras clave:** Enseñanza bimodal, Tecnologías de la Comunicación y la Información, aula universitaria, buena enseñanza

## Descripción general

En los comienzos del siglo XXI, algunas Universidades Públicas Argentinas, fueron generando cambios de importancia en sus estructuras, en su administración y su gobierno. Los mismos tuvieron por finalidad responder a las demandas sociales con respecto a la calidad de la formación que brindan, a la construcción de nuevos espacios e instancias donde se produzca y distribuya conocimiento y la democratización del acceso y la permanencia en la formación universitaria.

En este contexto, con el objeto de mejorar y potenciar la oferta académica de grado, en la Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), se incorporaron diferentes TIC –entre ellas la plataforma Moodle- para el dictado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (cuyo dictado es común en un 80% con el Profesorado de Ciencias de la Educación), única carrera de grado cuyo dictado es bimodal.

Entendemos por bimodalidad el dictado presencial y a distancia de una misma carrera/materia. La Educación a distancia presenta rasgos característicos, entre los cuales García Aretio (2006) considera: a) la casi permanente separación espacial entre profesor y estudiante, b) estudio independiente y flexible para el estudiante, quien controla su propio ritmo y puede complementarse con encuentros presenciales o electrónicos que posibilitan el intercambio con sus pares o docentes, c) comunicación mediada entre profesor y estudiante, a través de variados recursos (material impreso, entornos virtuales, programas radiales, etc.), d) presencia de una organización/institución que diseña, produce materiales, organiza recursos de apoyo y tutorías, realiza el seguimiento y evalúa la propuesta. En la bimodalidad, el personal docente, la infraestructura edilicia, los recursos organizativos y tecnológicos, el programa y la evaluación final son comunes en la enseñanza presencial y a distancia.

Durante el período 2004-2010, en dicha Facultad se llevó adelante un proceso de evaluación de Planes de Estudio de los Profesorados y Licenciaturas, teniendo presente la centralidad de la formación docente. Ya que, por un lado, la docencia se constituye en un factor clave de la calidad del sistema educativo y del cumplimiento de las funciones sociales que le competen a la escuela: reproducción, distribución y transformación de la cultura en un contexto sociocultural diferente al originario. Por otro lado, la ley N° 26.206 -sancionada en año el 2006- menciona entre los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional- “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (Cap. II, art. 11, inc. m) y crea el Instituto Nacional de

Formación Docente como organismo responsable de planificar, ejecutar y coordinar la implementación de políticas de formación docente inicial y continua (entre ellas la acreditación de instituciones y carreras y la validez de títulos).

En el mencionado contexto, políticas públicas nacionales y provinciales otorgaron un lugar de relevancia a la incorporación en la escuela de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al impulsar diferentes Programa basados en el modelo 1 a 1. Estas políticas, sumado a la masividad en el acceso y utilización de TIC en la vida cotidiana y a las demandas de formación generadas por el propio sistema educativo, habilitó la discusión sobre la necesidad de incorporar la temática en la formación docente y el modo de hacerlo, también en la carrera bimodal mencionada. Al respecto afirma Vesub (2011:20) "La creciente importancia de las TIC en las sociedades actuales y el potencial pedagógico que presentan tanto para el desarrollo profesional de los docentes como para potenciar el aprendizaje de los alumnos, plantea nuevos desafíos a la formación docente".

La presente comunicación, que se enmarca en el Proyecto de Investigación "Propuestas de enseñanza bimodales en la carrera de grado: el caso de la UNLPam (período 2000-2012)" (Resolución CD N° 038/13. FCH - UNLPam), tiene por objetivo analizar los sentidos y significados que los/las estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación le otorgan a la incorporación de TIC en Educación y el lugar que les asignan en el desarrollo de su formación universitaria. Ya que estas concepciones se evidencian en sus prácticas de aprendizaje, al igual que las diferentes funciones que les atribuyen a las TIC como futuros docentes.

El interés en este tema tiene su origen en el reconocimiento de algunas tensiones en el desarrollo de ambas modalidades -presencial y a distancia- en lo que respecta a las posibilidades de ofrecer "buenas" propuestas de enseñanza incorporando TIC, en un contexto socio-institucional determinado.

El problema abordado en esta comunicación focaliza en la utilización y propósitos para incorporar las TIC en el aula universitaria, en la práctica educativa concreta; no en las posibilidades de acceso de profesores y estudiantes. Siguiendo a César Coll (2009:15), "el interés se desplaza desde el análisis de las potencialidades de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje hacia el estudio empírico de los usos efectivos que profesores y alumnos hacen de estas tecnologías...". Asimismo, pretendemos no caer en la visión simplista que asocia las mejoras de las prácticas con el buen uso que se haga o no de las tecnologías. Contrariamente, supone mirar el espacio comunicacional que la propuesta didáctica construye y lleva adelante como un todo en el que las TIC están implicadas.

El lugar de las tecnologías en la docencia siempre ha sido, sin distinción de nivel educativo, el de herramientas para favorecer el aprendizaje de los/las estudiantes. Pero las formas o modos que se seleccionan para acercar a los/las estudiantes al campo Pedagógico se constituyen en formas de comprender y actuar en el mismo. Como afirma Edith Litwin "el simple mostrar también modela nuestra conducta y nuestras formas de pensar. Aquello que mostramos se transforma en modelo de una forma de razonamiento" (2005:19). Es decir, las tecnologías no son sólo soportes de la enseñanza sino que habilitan u obturan formas de acercarse y comprender la realidad en el marco de una propuesta didáctica. Las "formas" también son contenidos. Son marcos que permiten comprender el mundo. La enseñanza es mediación y como tal supone sujetos que enseñan y aprenden en condiciones histórico-sociales determinadas. La forma que tome el 'qué' enseñar se relaciona necesariamente con la que se decida para el 'cómo' hacerlo.

## Metodología

Las decisiones epistemológicas del proyecto –en el cual se enmarca la presente comunicación- se sustentan en el enfoque interpretativo, que utiliza como estrategia de investigación una lógica mixta -inductiva-deductiva- de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos. El propósito de la misma no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales e indagar sobre ellos elaborando descripciones y abstracciones de los datos -siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo. En el mencionado proyecto, consideramos como fuente principal de la investigación a los actores partícipes de la propuesta de enseñanza bimodal en el período estudiado y los materiales utilizados.

Dentro de este modelo de investigación, tenemos en cuenta múltiples variables y factores que intervienen hasta establecer un orden de prioridades en cuando a la importancia de las diferentes influencias y, como consecuencia, determinar focos concretos y singulares de análisis. Todos los resultados, previstos o no, son considerados como informaciones posibles y útiles para interpretar y comprender la complejidad de la realidad estudiada.

En la etapa inicial de la investigación, utilizamos la encuesta. Ésta permite obtener información de muchos sujetos minimizando los efectos del entrevistador, al preguntar de la misma forma todas los items, y ofrecer la posibilidad de sondear gran cantidad de opiniones.

Con la encuesta recogimos datos acerca de las prácticas / percepciones de los/las estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la incorporación de TIC en la enseñanza universitaria bimodal.

La encuesta fue suministrada a todos/as de los/las estudiantes de los últimos tres años de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, durante los meses de julio y agosto del presente año.

Con el instrumento utilizado recogimos información descriptiva concreta sobre la opinión de los/encuestados con respecto a: Incorporación de las TIC en la enseñanza universitaria, Prácticas docentes con TIC y Aprendizaje con TIC.

Para el análisis de los datos obtenidos, recurrimos al método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967), que posibilita la comparación y análisis de datos simultáneamente.

## Resultados obtenidos

El análisis preliminar de los datos obtenidos mediante las encuestas realizadas pone en evidencia las siguientes concepciones en torno a la incorporación de TIC en la bimodalidad.

### *La necesidad en la formación docente asentada en la “fuerza” del cambio tecnológico actual y de su adaptación al mismo*

Por unanimidad los/las encuestados/as de ambas modalidades reconocen la enseñanza de las TIC en una materia de la formación recibida durante la carrera. Pero, en la mayoría de las respuestas obtenidas las TIC son consideradas herramientas exclusivamente.

La razón fundamental por la cual deben incorporarse las TIC a la enseñanza y a la formación docente, mayoritariamente en opinión de los/as encuestados/as de ambas modalidades de enseñanza, es que son percibidas como motor y guía que impulsa el cambio y progre-

so social. Asimismo, la escuela no puede quedar al margen de los mismos porque es condicionada por la fuerza del "imperativo tecnológico" (Sancho, J. 1994:15). Al respecto afirman diferentes encuestados: "Porque en el mundo globalizado en el que debemos insertarnos, las TIC son instrumentos necesarios para el mundo del trabajo" (E- 1), "Porque es un recurso que nos invade y por tanto, estaría bueno utilizarlo en la enseñanza para no ir en contra de la corriente" (E- 2), "sin lugar a dudas el manejo eficiente de este instrumento es importante para la enseñanza ya que los alumnos en la actualidad, manejan muy bien las TIC (...) (E- 3)"

En este modo de concebir las TIC se desconoce el carácter social e históricamente construido de las mismas. Se omite la dimensión política, económica, ética y social que las producen y les dan sentido tanto fuera como dentro del ámbito educativo formal.

### *La incorporación de TIC en la enseñanza como clave para mejorar el aprendizaje*

Casi la totalidad de los/las encuestados/as establece una relación causa-efecto entre utilización de TIC en la enseñanza y la mejora en los resultados del aprendizaje. Aducen como fundamentos: el interés y motivación que despiertan al romper con la rutina de la clase y las posibilidades que brindan para ilustrar la información ampliando el poder explicativo de la exposición. En este sentido afirman: "Nos posibilita a través de este recurso lograr una mayor atención y motivación"(E-2), "es necesaria en la educación, simplemente se necesita y a los adolescente les interesa y los motiva"(E-3), "puede ser utilizado como un instrumento de motivación para llamar la atención de los alumnos" (E-4)

En los fundamentos mencionados en el párrafo anterior, podría estar implícita una concepción de estudiante universitario que aprende por imitación o por participar en una explicación didáctica. Siguiendo a Edith Litwin (20-21), es posible que en el primer caso, las tecnologías utilizadas en las propuestas de enseñanza sean concebidas exclusivamente como herramientas. Mientras que en el segundo, dependan de la utilización que haga el/ la docente de las mismas; de los fundamentos de la propuesta didáctico-pedagógica que enmarca su uso. En este sentido, una de las encuestadas señala "las TIC son un recurso importante en tanto que hacen mucho más rico el aprendizaje de cualquier saber. Incluso podría decir que permiten ampliar los ángulos desde los cuales abordar un contenido. También pueden enriquecer las producciones de los alumnos"(E-7).

Con respecto a la utilización que realizan de las mismas los/las docentes universitarios de la carrera para la enseñanza, mayoritariamente, los/las encuestados/as identifican como usos habituales en el aula universitaria: la utilización de presentaciones para acompañar la exposición del profesor, el acceso a bibliografía digitalizada y la proyección de videos o imágenes para mejorar la comprensión de conceptos abordados en clase o en las lecturas obligatorias. Una encuestada señala: "No creo que todos los docentes sean iguales, solo que algunos recurren a ellas para innovar un poco la clase, y/o hacer algo diferente. Aunque no cambie en nada lo expuesto en las diapositivas o power point y lo presentado en las fotocopias" (E-5). Otro afirma: "el uso de las Tic quizás no está visible más que en la utilización de la presentación de diapositivas, y el uso de computadoras. Los docentes suelen usarlas para exposiciones teóricas sobre una temática, pero casi nunca con otro fin" (E-6).

En la modalidad a distancia, casi la totalidad agrega el uso del correo electrónico dentro y fuera del aula virtual o foros para comunicarse con el/la docente o compañeros/as. La utilización de TIC para favorecer el trabajo colaborativo o propiciar la investigación son mencionados escasamente por los/las encuestadas, más aún en la modalidad presencial.

Podríamos afirmar que los usos que realizan los/las docentes mencionados por los/las

encuestados/as deja al descubierto cierto isomorfismo con los sentidos que estos últimos le asignaron a la incorporación de TIC en el párrafo anterior: al considerarlas herramientas.

La utilización de TIC como estudiantes presenciales de la carrera, parece presentar como característica central la búsqueda y presentación de información. Pero, en la modalidad a distancia, los/las estudiantes además señalan, en la mayoría de los casos, la utilización del correo electrónico para comunicarse con el/la docente y compañeros/as. Esto podría significar que la incorporación de TIC está supeditada a la posibilidad de compartir tiempos y espacios cara a cara -docentes y estudiantes- y ligadas a la búsqueda, organización y presentación de información y/o al apoyo de una propuesta concebida por el/la docente. En ningún caso, aparece explicitado el establecimiento de relaciones entre intercambios, búsquedas de información y proyectos de resolución de problemas en forma colaborativa.

En síntesis, sin distinción de modalidad de dictado, la mayoría de los/las encuestado/as reconocen la necesidad de abordar las TIC en la formación y de revisar las razones que llevan a incorporarlas en el aula universitaria como herramienta del futuro docente y en el Plan de Estudios de la carrera como contenido a ser enseñado. Pero las razones que esgrimen para hacerlo suponen una sociedad que debe adaptarse a los cambios y avances tecnológicos, la tecnología como guía del desarrollo social y la incorporación de TIC en la formación docente como herramientas -con especial referencia a artefactos- necesarias para mejorar el aprendizaje de sus futuros estudiantes. En esta perspectiva, podríamos decir que no ofrecen una explicación que pueda dar cuenta de los intereses que se ponen en juego en la creación, concreción y usos de los avances tecnológicos; como así tampoco elementos que aporten a una reflexión que se pregunte sobre los aspectos estructurales de los cambios tanto dentro como fuera del aula universitaria.

## A modo de cierre

El análisis de los datos obtenidos hasta el momento genera los siguientes interrogantes: en primer lugar ¿cómo conciben la enseñanza y la incorporación de TIC los/las docentes de la bimodalidad? En este sentido, consideramos que la enseñanza en la Universidad aún está teñida, parafraseando a Alicia Camilloni (1995), de una suerte de "a-didactismo", donde para muchos docentes la buena enseñanza "deviene directamente (ilusión del a-didactismo) de los saberes científicos del propio docente". (1995:4). Esta posición, con larga tradición (Davini 1995) en el cuerpo docente y sin ningún fundamento científico, supone que enseñar y aprender es un proceso lineal y sin conflicto. El éxito de la transmisión de contenidos disciplinares de docente a estudiante está garantizado por el conocimiento profundo del primero y la habilidad del segundo para adquirirlo. En este enfoque las tecnologías aseguran la provisión de información actualizada, sin considerar los intereses de los sujetos implicados, los desafíos cognitivos ni las posibilidades que habilitan las TIC en la enseñanza.

En segundo lugar ¿las diferencias entre el dictado presencial y a distancia supone propuestas de enseñanza y prácticas de estudio distintas al incorporar las TIC? Según este análisis preliminar, las diferencias no son sustanciales. En ambas modalidades prevalece una concepción de TIC como herramientas y no como entorno de aprendizaje. Esta situación podría deberse a la tradición eficientista arraigada en la formación docente. La escasa formación en el grado y en servicio que aborde temas y problemas propios de esta época -como la utilización de TIC en la enseñanza- tanto a nivel de docentes como de formadores de formadores, torna difícil poner en cuestión la matriz docente que las considera recursos complementarios

de la explicación.

Por último, ¿Qué características y condiciones –organizativas, institucionales y pedagógico-didácticas- habilitan “buenas prácticas” con TIC en la bimodalidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados?

En este sentido creemos necesario cambiar el eje en el debate sobre las TIC en la formación docente. Un debate que coloque en el centro aquello que consideramos clave: la Educación, en general, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en particular. Esto conlleva desplazar la mirada y la acción desde las herramientas a los usos efectivos que docentes y estudiantes hacen de ellas en el marco de propuestas de enseñanzas que intentan promover aprendizajes. Asimismo, afirmamos que la identificación de “buenas prácticas” no está limitada a la incorporación de los recursos tecnológicos, sino que incluye el preguntarse por el lugar que estos ocupan en la propuesta didáctica, en relación a los demás componentes de aquella y las posibilidades que habilitan u obturan para el aprendizaje. Esto supone indagar la participación e implicación de los estudiantes en dichos procesos.

Coincidimos con Edith Litwin (2005), cuando afirma que es necesario pensar “en un proyecto educativo que remita a la buena enseñanza, esto es, enseñar lo que vale la pena que las alumnas y alumnos aprendan, en propuestas en las que se logra trascender la tecnología utilizada”.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1998): Redes y educación. En De Pablos, J. y Jimenez, J. (Coords.), *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: CEDECS.177-212.
- Burbules, Nicholas (2007) Riesgos y promesas de las TIC en la Educación ¿qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En: *Las TIC: del aula a la agenda política*. IIEP. UNESCO. UNICEF.
- Camilloni, Alicia. (1995) “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación superior”. Primeras Jornadas trasandinas sobre Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. 19 y 20 de enero de 1995.
- Campagno, Liliana E. (2008). La enseñanza en la Universidad. Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*. Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 3. N° 3. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/m-m-hraste-sept08.pdf>
- Cobo Romaní, Cristóbal; Pardo Kuklinski, Hugo. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona / México. Flacso México
- Coll, César (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: Cameiro, R. y otros (comp.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Davini, María Cristina. (1995) *La formación docente en cuestión : política y pedagogía*. Buenos Aires : Paidós.
- Gewerc, A. (2000) “Usos y posibilidades de Internet en educación”. *Quaderns Digitals*, 28. Universidad de Santiago de Compostela. Dipòsit Digital <http://www.quadernsdigitals.net>

- Glaser B. y Strauss, A. (1967) "*The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative*" Adine Publishing Company. New York
- Litwin, Edith (2010) La buena enseñanza en la educación a distancia. En: Alzamora, S. y Campagno, L. (comp) *La Educación en los nuevos escenarios socioculturales*. EdUNLPam. Santa Rosa.
- \_\_\_ (2004). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- \_\_\_ (1997) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin, Edith; Maggio, Mariana y Lipsman, Marilina (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Ministerio de Educación (2006) Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Sancho, J. M. (2002): *Las tecnologías de la información*. En: Cuadernos de Pedagogía, núm. 319, pp. 58-62.
- \_\_\_ (1997). La Tecnología Educativa: conceptos, aportaciones y límites. En: Marqués y J. Farrés (Coord.) *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis.
- Vezub, Lea F. (2007) *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado Disponible <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>> ISSN 1138-414X

# Entre los dilemas de la formación docente permanente y la reconfiguración de la posición estatal

Sonia Alzamora (soniagalzamora@gmail.com)

**Palabras clave:** formación permanente, política educacional, agente escolar.a

## Presentación

Las relaciones que configuran el Campo de la Formación Docente Permanente [FDP] se producen a partir de las estrategias puestas en juego por agentes y las agencias formadoras y agentes en formación, pensadas y actuadas desde las percepciones construidas en las trayectorias previas de cada uno de los intervinientes, quienes construyen una visión del espacio y de las relaciones con los otros desde la posición ocupada; perspectivas que pueden modificarse en las coyunturas socio-históricas según sea la dinámica del Campo del Estado en su intervención sobre el Campo de la Educación y las relaciones al interior de éste (Bourdieu, 2000; Bernstein, 1998).

En la Argentina se están produciendo modificaciones del sistema educativo a partir de la implementación de la Ley de Educación nacional 26206 sancionada en 2006, aquí se resaltan dos de ellos: la universalización del Nivel Medio y los cambios en la formación docente inicial y permanente, producto de la intervención estatal.

Dicha Ley estableció la creación del Instituto Nacional de Formación Docente [INFD], efectuada en 2007, con funciones de generar normativas para el área, proponer diseños curriculares para la formación inicial dependiente de las jurisdicciones, provincias y Ciudad de Buenos Aires así como planes de formación permanente con un área de actuación enfocada principalmente a los Institutos de Formación Docente Terciarios No Universitarios (en Argentina hay una doble vía de formación de docentes: los Institutos de Formación Docente no universitarios que dependen de los Ministerios de educación jurisdiccionales y las Facultades dependientes de las Universidades nacionales, privadas y provinciales). Desde otras agencias del Ministerio de Educación de Nación también se desarrollan propuestas de formación para los niveles educativos. Estos planes y programas, diseñados en el nivel nacional y para ser implementados en las escuelas de las jurisdicciones, deben ser acordados en sus modos de efectivización en la práctica con los agentes ministeriales de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires.

En esta investigación interesa el Nivel Medio por el establecimiento de la obligatoriedad que modifica una relación históricamente construida de los docentes con la población estudiantil en términos de condición de clase socio-económica, de expectativas asociadas a la escolarización y de disciplinamiento con el conocimiento. Estas transformaciones en las relaciones que se producen en las instituciones educativas son una variable relevante en la comprensión de las decisiones, con sus componentes racionales así como no conscientes (estrategias en términos de Bourdieu, 1995, 2005), de los agentes escolares respecto de su formación para el ejercicio del trabajo pedagógico, tal como analiza la línea de Desarrollo Profesional Do-

cente (de la misma dan cuenta las obras de De Vicente Rodríguez, 2002; Imbernón, 2012; Marcelo García, 2009; Montero Mesa, 2011; Villegas Reimers, 2003; Nóvoa, 2009; Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, 1999, entre tantos otros).

Las estrategias de los agentes y agencias son la expresión de posiciones habitadas en este espacio que los reúne alrededor de una creencia común, *illusio* que mantiene incuestionadas las reglas básicas de la formación permanente y lleva a las disputas por monopolizar, conservar o apropiarse de mayores cuotas del capital cultural a través de la producción de textos, agendas, discusiones, prácticas que son efectos de la historia y las apuestas en la situación actual (Bourdieu, 1991, 1993). Disputas que adquieren diferentes sentidos cuando son reconstruidas en el espacio estructural que cuando son observadas como comportamientos individualizados y esto acontece porque se estudia a los sujetos en sus respuestas al Campo desde las disposiciones previas en ellos, las cuales si bien tienen variabilidad acontece es dentro de un rango de posibilidades sociales.

Este es el encuadre para analizar las estrategias de los agentes escolares del Nivel Medio a las propuestas de formación para el ejercicio de su trabajo pedagógico, diseñadas desde los ámbitos ministeriales nacional y provincial así como por agencias con mayor autonomía relativa del Estado. Para la comprensión de las actuaciones y percepciones de los docentes y directivos se analizarán en relación con el marco normativo y de propuestas procedentes de su empleador, el Estado.

## Metodología

La propuesta metodológica se construye en un movimiento que imbrica las categorías teóricas, elaboradas por P. Bourdieu con los aportes de B. Bernstein, con el trabajo empírico recordado a la provincia de La Pampa para abordar el espacio social delimitado.

La provincia se encuentra ubicada en la zona centro sur del país y con un recorrido histórico de aplicación de las reformas educativas siguiendo las prescripciones nacionales desde la década de 1990 además de mostrar el gobierno provincial un alineamiento político con el poder ejecutivo nacional.

Los instrumentos de recolección de datos consistieron en tres grupos de discusión con docentes de distintas disciplinas y antigüedad y se recopilaron 15 encuestas a personal directivo de escuelas de diferentes zonas de la jurisdicción. Estos datos fueron cruzados con diez entrevistas a referentes de agencias formadoras y con los documentos de los programas y proyectos de formación docente permanente producidos desde 2007 en el nivel político-educativo nacional y provincial y las normativas reguladoras. La triangulación de instrumentos y fuentes se diseñó para aumentar la validez de los datos que si bien no pretenden ser generalizables, como estudio de caso muestra tendencias existentes dentro del Campo de la FDP en calidad de hipótesis (Bourdieu, 1995).

## Discusión de resultados

Los agentes escolares inscriben sus posiciones en el Campo Pedagógico, espacio de reproducción de un conocimiento producido en el Campo Intelectual que es seleccionado y jerarquizado en el proceso de recontextualización realizado por los agentes de los Campos Recontextualizadores Oficial y Pedagógico y continuado por los docentes y directivos de escuelas, en un interjuego entre sus *habitus* profesoriales y las condiciones del Campo que promueven cierta y determinada construcción de la dinámica de la clase y de los proyectos instituciona-

les. El proceso de recontextualización desubica y reubica discursos de distintos contextos en el espacio pedagógico y también marca los límites de aquello que entra en el contexto de reproducción (Díaz y Bernstein, 1984) o, como se lo llama aquí, Campo Pedagógico. Este proceso puede diferenciarse según sea su dependencia de un campo o de otro y en esto se juega la autonomía respecto del Estado. El Campo de Recontextualización Oficial toma textos y los ubica y reubica en textos oficiales, el Campo de Recontextualización Pedagógico luchan por su autonomía respecto del anterior Campo y del Estado.

Las relaciones, complejas, entre el conocimiento escolar y la formación de los agentes del Nivel Medio para apropiarse de los nuevos contenidos, enfoques y competencias es donde se genera el espacio de la FDP para este nivel escolar, pudiendo considerársela un subcampo dentro del Campo más amplio de la Educación. En la provincia de La Pampa en el período de 2010 a 2012 se registran un número limitado de agentes formadores, ocupando el Ministerio de Cultura y Educación provincial un lugar de privilegio por su acceso a capital económico, propio y principalmente proveniente del Ministerio de Educación de nación, a su metacapital por representar al Estado con el monopolio de otorgar legitimidad a las certificaciones y por el acceso al capital cultural en sus diferentes especies. El Ministerio directamente o a través de los Institutos de Formación Docente, bajo su dependencia, cumple la función de formación permanente, acción que también realizan la Universidad Nacional, el único Gremio Docente provincial e Instituciones de Formación Docente privadas.

Las consideraciones de los agentes en formación sobre las propuestas de formación existentes y las requeridas para el ejercicio del trabajo aparecen diversificadas en una primera mirada, pudiendo realizarse una primera diferenciación entre los docentes que trabajan en el aula con los estudiantes y el personal directivo a cargo de los establecimientos escolares. Estos últimos perciben a la FDP parte de su ser docente, de la identidad que han ido construyendo durante su carrera y que los lleva a cumplir con instancias de formación constantemente, asimismo la valorizan como necesaria para acompañar los cambios que se están produciendo en la educación secundaria desde su universalización. Las temáticas privilegiadas en este momento de su trayectoria laboral las enfocan mayormente en la gestión institucional vinculándola a aspectos didácticos (60% de los encuestados), dentro de la misma área un 35% especifica el ámbito particular de interés: currículum, evaluación, estrategias de enseñanza y de aprendizaje y el 14% menciona temas de incorporación más reciente en la agenda como la inclusión educativa.

Las acciones que realizó la mayoría en el último año son aquellas ofrecidas por el Ministerio de Cultura y Educación, ya sea la capacitación sobre evaluación a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente o bien sobre nuevas tecnologías, inclusión educativa o educación sexual integral (el 87% de los encuestados ha realizado al menos un curso y de ellos, el 80% en alguna agencia formadora estatal). En varios casos, los convocaron desde la instancia ministerial a asistir a encuentros de formación como parte de su tarea directiva, de allí que acreditaron estas acciones.

Las temáticas ofrecidas son percibidas por los directivos como respuestas a las necesidades del Ministerio de acompañar la implementación de la nueva estructura del nivel educativo (para el 50%) y un porcentaje menor, 10%, lo adjudica a la intención de atender a la demanda docente.

Las percepciones de los docentes entrevistados marcan diferencias con la postura anterior en las consideraciones negativas que les merece el Ministerio de Cultura y Educación en sus obligaciones hacia la formación docente, si bien no son monolíticas. Hay dos argumentos

principales en su oposición a las estrategias del Estado; uno critica la adopción de medidas coyunturales ante las situaciones de crisis que se van presentando en las escuelas, como aconteció con los casos de violencia hacia docentes en 2011 que el Ministerio dedicó una Jornada Institucional para que docentes y estudiantes analizaran dichos sucesos. Se denomina así a la capacitación interna a la escuela sobre una temática fijada por el Ministerio de Cultura y Educación que se desarrolla sobre un material enviado previamente para la discusión y análisis y se recogen posteriormente las conclusiones del colectivo docente que son enviadas a la agencia central para su estudio. A inicios de año académico, desde el Ministerio fijan el cronograma de Jornadas y se pueden establecer otras ante emergentes como el mencionado por los entrevistados. El balance de esta última acción no les dejó saldo positivo porque no hubo devolución sobre los resultados de las consultas y el problema sigue vigente (informante B, del grupo 2 y F, del grupo 1). La otra crítica la sitúan en esta modalidad de jornadas institucionales establecidas obligatoriamente en el cronograma anual, percibidas como espacios de reunión con temas impuestos, sin continuidad en el tratamiento (C. y Ma. del grupo 2), siendo evaluada esta estrategia de capacitación como una pérdida de tiempo dado que no existe una planificación de los dispositivos que permitan intercambiar temas y discutir cuestiones pedagógicas relevantes para la docencia ((F. y G. del grupo 1; C, Ma. y B. del grupo 2).

Los docentes de los tres grupos de discusión sostienen que conocen las propuestas de formación del Ministerio de Educación de Nación, disponibles en la página web del Ministerio de Cultura y Educación provincial, centrados en los temas de nuevas tecnologías para las distintas áreas disciplinares aunque no han realizado ninguno de los cursos. Asimismo, en el grupo 1 y 2 mencionan que realizaron en 2011 un postítulo (especialización de un año académico orientada a docentes de distintos niveles educativos y son desarrollados por los Institutos terciarios no universitarios) en Educación de Jóvenes y Adultos a cargo de un Instituto de Formación Docente público de la zona e integrantes del grupo 3 refieren el Trayecto de Formación sobre Tutorías para Acompañamiento de los estudiantes en sus trayectorias escolares y otro sobre Educación Sexual Integral. De ellas, a excepción de las capacitaciones sobre nuevas tecnologías que nadie había realizado, las demás recibieron evaluaciones negativas que pueden sintetizarse en el discurso prevaleciente de los formadores fundado en la prescripción conjuntamente con el desconocimiento de la realidad de las instituciones escolares y la falta de una visión estratégica para generar dispositivos de formación para todos los docentes cuando existe infraestructura y recursos humanos; situación ésta última que impide cumplir con los requisitos de realizarse en tiempos de trabajo, gratuita y disponible para todos los interesados. A lo anterior, se agrega la necesidad de contar con tiempo institucional para abocarse a la tarea de reflexionar en un espacio grupal sobre la escuela, sus sentidos y el trabajo docente.

El cuadro anterior esboza la percepción docente de las características de las propuestas de formación emanadas del Ministerio. Hay otro aspecto a contemplar que es el referido a las condiciones de realización de las acciones de formación que ocupan el tiempo personal porque se realizan en días y horarios extraclase, quedando por lo tanto, en el plano de las decisiones individuales. Para aquellos que ingresan en la docencia, al encontrarse con la obligación de acumular puntaje para conseguir horas de trabajo o no tienen título docente inicial, hallan que las únicas opciones disponibles son las capacitaciones de los Institutos de Formación Docente de gestión privada; a los cuales mayoritariamente consideran un mercado que se mueve por dinero. Tanto los noveles como aquellos profesionales y técnicos que han ingresado en el cargo sin título docente se encuentran con la obligación de pagar capacitaciones

anualmente y quienes están incorporados al sistema educativo y con garantías laborales, no priorizan su formación ante las excesivas demandas cotidianas del trabajo. Podría decirse que hay un movimiento de los docentes en lo relacionado con la FDP que coloca a ciertos grupos de ellos ante el mercado de capital cultural para su incorporación al sistema educativo y otros responden desde la oposición a las propuestas, que en una lectura rápida puede confundirse con desinterés hacia el conocimiento.

Respecto a la posición de los docentes en ejercicio pareciese reconfirmarse el análisis realizado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Di-NIECE, 2008) a partir de los datos del último Censo Nacional de Docentes de 2004, en el cual se afirma la presencia de una relación inversa entre el deseo de capacitarse y la antigüedad en la docencia; en aquel momento, los noveles expresaron intenciones de capacitarse en áreas que percibían deficitarias en su formación mientras que los docentes con 6 o más años de ejercicio manifestaron apelar a la propia experiencia para resolver los problemas y al intercambio con los pares, ocupando menor importancia otras instancias de capacitación.

La interpretación de esta diferencia de posicionamiento de los agentes según años de trabajo toma una orientación al revisar los resultados de la encuesta comparativa realizada en 2001 y 2010 a docentes del Nivel Medio (Bottinelli, 2011), la cual muestra la pérdida de fuerza del objetivo de transmitir conocimientos y la persistencia de demandas de los docentes asociadas a las sobreexigencias laborales y el escaso tiempo para cumplirlas. Estos datos indicarían que en este lapso temporal de diez años no se modificaron las condiciones de trabajo e institucionales que existían en 2001, primer momento de la encuesta, y en 2004 cuando se desarrolla el Censo, momento de profunda crisis socio-económica el primero y muy cercano el siguiente, causantes de la intensificación laboral. Dicho argumento se contrapone a otros que sostienen la presencia de una ideología conservadora en los docentes que los hace resistir los cambios y más aún a la inclusión de nuevos sectores sociales en el Nivel Medio.

## Cierre

En esta exposición se analizan las estrategias adoptadas por los docentes que bien pareciesen contradecir el mejoramiento de su formación son respuestas ante las acciones procedentes del Campo Estatal, productor de mayores responsabilidades en el trabajo pedagógico – incorporación de contenidos, metodologías, tecnologías– sin modificaciones de las condiciones laborales, tal como se norma en la Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07, fundante del sistema de formación docente. La exigencia a los agentes escolares del Nivel Medio de la construcción de dispositivos pedagógicos para atender a grupos de estudiantes con características socio-culturales heterogéneas, ante lo cual requieren formación y reflexión sobre las propias prácticas (según las mismas declaraciones del Campo Recontextualizador Oficial), se convierte en autointensificación del trabajo que no tiene reconocimiento dentro de las condiciones salariales pactadas.

La mencionada Resolución 30/07 explicita que el desarrollo profesional docente no altera las condiciones de trabajo ni tampoco la estructura y los modos de organización institucional (inciso 27, pp. 9-10 del Anexo 1 e inciso 6, p. 4 del Anexo 2), estableciendo que estos aspectos son de incumbencia de negociaciones de comisiones nacionales y provinciales que correspondan, con la participación de las organizaciones gremiales docentes. A continuación de la misma referencia, en el pie de página 10 del Anexo 2 aclara que debe considerarse el tiempo efectivo del que disponen los agentes escolares para comprometerse en acciones que

apoyen su aprendizaje, no disponiendo de información sobre el tiempo rentado extraclase de los docentes porque esto depende de las jurisdicciones.

En el discurso oficial hay un reconocimiento de la necesidad de modificar la relación entre trabajo de formación y remuneración que se escribe en un lugar menor y escasamente visible del texto, delegando el Estado nacional esta responsabilidad dado que no tiene intervención directa en los contratos salariales que dependen de la capacidad financiera y la orientación ideológica del gobernante de cada jurisdicción.

En el contexto actual se liga la FDP a condiciones laborales consideradas insuficientes por la misma agencia ministerial central para posibilitar los procesos reflexivos y la colaboración entre pares e instituciones. En este punto de la construcción discursiva estatal nacional actúa la justificación de la descentralización y donde se perfila reconfigurándose a una posición de coordinador y evaluador de las acciones efectivamente implementadas a partir de las metas y estrategias diseñadas en ese nivel cumplimentadas por las jurisdicciones, que en el caso estudiado de La Pampa no muestra condiciones financieras, técnicas y políticas de garantizar el derecho de la formación establecido por la Ley de Educación nacional y provincial.

El campo de la FDP presenta conflictos entre las demandas de docentes y en menor medida de los directivos escolares y las propuestas y exigencias de las agencias ministeriales nacionales que atienden al desarrollo profesional, en consonancia con las tendencias del campo intelectual y de las prioridades actuales de las agencias internacionales, sin generar las condiciones de realización del plano discursivo en la jurisdicción en estudio.

## Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: políticas, investigación y prácticas*. Madrid: Akal.
- Ball, S. (2002, vol. 15, nº 2). Reformar escuelas/reformar profesores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(15), 3-23.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bottinelli, L. (2011). Continuidades y cambios en las opiniones y actitudes de los profesores de Secundaria de Argentina en el período 2000-2010. *Educação & Sociedade*, 32(116), 705-724. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona : Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- \_\_\_\_\_ (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Vicente Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: IICE-Ediciones de Deusto.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2008). *Boletín 6. Perfi-*

*les, formación y condiciones de los profesores, directores y supervisores de la educación secundaria.* Buenos Aires: DiNIECE - Ministerio de Educación de Nación. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf>

Imbernón, F. (2012). Incidencia de la formación en el desarrollo y el ejercicio docente. *Aula de Innovación Educativa*, 218, 25-28.

Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-56.

Montero Mesa, L. (2011). Estudios e Investigaciones. El trabajo colaborativo del Profesorado como oportunidad educativa. *Cee Participación educativa*, 16, 69-88.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Villegas Reimers, E. (2003). *Teachers professional development: an international review of the literature.* Paris. UNESCO- International Institute for Educational Planning. Recuperado de <http://www.unesco.org/iiep>

#### *Fuentes mencionadas*

- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución n ° 30. *Funciones del Sistema de Formación Docente.* Buenos Aires.
- Ley n° 26206 (2006). *Ley de Educación Nacional.*
- Ley n° 2511 (2009). *Ley de Educación Provincial.*

APRENDIZAJES DEL  
PROFESORADO EN EL  
PERIODO INICIAL DE SU  
CARRERA

# La formación inicial del profesorado en educación infantil. Análisis de los discursos sobre las representaciones y prácticas docentes en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia

Eduardo Fernández Rodríguez (*edufern@pdg.uva.es*)

Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid

José Miguel Gutiérrez Pequeño (*malayo@soc.uva.es*)

Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Departamento de Sociología, Universidad de Valladolid

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado, Educación infantil, Investigación cualitativa, Análisis del Discurso

## Resumen

El trabajo que aquí se presenta es fruto de una investigación etnográfica centrada en el análisis de la formación inicial de maestros y maestras de educación infantil en la EUE de Palencia, poniendo el foco de estudio en los imaginarios y representaciones que el profesorado hace respecto de su práctica educativa, así como en las descripciones que el alumnado hace de los planes de estudio. Es a partir de este diagnóstico, desde el que hemos intentado explorar el estado actual de la formación inicial del profesorado de infantil a través de los siguientes objetivos de investigación:

- Partiendo de las visiones del alumnado respecto del plan de estudios del Grado de Maestro/a de Infantil, analizar algunas variables y dimensiones organizativo-metodológicas en la formación inicial.
- Comprender los distintos modelos pedagógicos desarrollados por el profesorado en su práctica educativa, identificando las representaciones e imaginarios que los y las docentes tienen en relación a su actividad práctica dentro del aula, y contextualizando su trabajo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y las reformas institucionales emprendidas en el capitalismo académico.
- Establecer líneas de mejora en el plan de estudios del Grado de Infantil, señalando necesidades, fortalezas y debilidades con las que poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Introducción: la formación inicial del profesorado en el contexto del EEES y el capitalismo académico

Está claro que las instituciones universitarias se encuentran actualmente en un estado de transición. La creación de un nuevo espacio transnacional, sumado al desarrollo de la era de

la información, la explotación intensa del conocimiento avanzado y la expansión de las lógicas del mercado al ámbito educativo, ha dado lugar a nuevas configuraciones al interior de las universidades acarreado lo que se ha denominado como “capitalismo académico”(Fernández, 2009). En este contexto ambivalente de reformas de la educación superior, los docentes juegan un papel fundamental en la tarea de repensar la Universidad y los principios que orientan su actuación. Se hacen necesarias, entonces, alternativas que impliquen un cambio profundo de la institución, el reconocimiento de su carácter heterogéneo, la transición hacia un conocimiento transdisciplinar, contextualizado e interactivo, la consolidación de la Universidad como espacio de formación, investigación y extensión (frente a la proliferación de centros de enseñanza orientados a aspectos más mercantiles), la lucha contra el elitismo universitario y la defensa de la cohesión social.

Para autores como Pérez Gómez (2010) la formación de ciudadanos y docentes ha estado históricamente basada en el modelo escolástico, cartesiano, lineal y mecanicista donde los conceptos se presentan como “cerrados” e inventados por otros y el currículum se entiende como una yuxtaposición de las diferentes disciplinas. Frente a este modelo, se sitúan propuestas como las de Korthagen, Loughran & Russell (2006) en las que identifican una serie de elementos que deberían incluirse en la formación inicial del profesorado: aprender de la experiencia (ya que la formación teórica no responde a las necesidades de formación de los docentes), considerar al conocimiento como una materia por construir y no como contenidos ya creados, cambiar el énfasis desde el currículum a los alumnos, aprender a enseñar mediante la investigación, trabajar con compañeros y establecer relaciones entre la escuela, la universidad y los profesores en formación. Torrego (2012) también destaca una serie de necesidades básicas que deben ser trabajadas en la formación inicial del profesorado, entre ellas: la comprensión de las principales dimensiones sociales y políticas que intervienen en educación, así como las características y variables que condicionan el desempeño escolar de los alumnos; el desarrollo de un enfoque educativo “humanizador y liberador”, que promueva la autonomía de los alumnos, el reconocimiento de su diversidad y la garantía de equidad; o la adquisición de competencias “pedagógicas” (competencias diagnósticas para analizar la realidad así como la elaboración de diseños curriculares que promuevan el respeto a la diversidad, igualdad, aprendizaje dialógico y experiencial, comunicación interactiva, cooperación, construcción identitaria.

Varios autores coinciden en destacar la importancia que la práctica en contextos reales y cotidianos tiene para la óptima formación de maestros y maestras (Zeichner, 2010; Korthagen, 2010). Siguiendo con esta idea Pérez Gómez (2010) reconoce que el aprendizaje realmente relevante y duradero sólo puede obtenerse mediante la participación del individuo en prácticas sociales, donde los conceptos, ideas y principios son funcionales y constituyen recursos de comprensión y actuación. Sin embargo, la centralidad ofrecida al componente práctico en los programas de formación del profesorado varía según el modelo de enseñanza implementado por el docente, los recursos de los que se dispone así como por el perfil de la institución universitaria en la que el estudiante transita su formación.

Para superar esta ruptura entre teoría y práctica, Zeichner (2010) propone la creación de “espacios híbridos”, donde el conocimiento académico y práctico y el que existe en la comunidad converjan en nuevas formas menos jerárquicas para ofrecer una formación integral a los futuros docentes. Los “espacios híbridos” permiten la generación de nuevas formas y oportunidades de aprendizaje que superan la desconexión antes señalada y abandonan la concepción autoritaria y jerarquizada del conocimiento, promoviendo una relación más dia-

léctica e igualitaria entre conocimiento académico y práctico.

Para finalizar cabe destacar que, más allá de mejorar la formación, la vinculación de la Universidad con la escuela y las organizaciones sociales encierra un componente ético relacionado al “compromiso social” para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Así, el aprendizaje profesional parece organizarse cada vez más en torno a “comunidades de práctica” que vinculan a los futuros docentes con la escuela pero fomentando también el intercambio con otras instituciones, movimientos pedagógicos y organizaciones sociales, superando las fronteras organizativas (Nóvoa, 2009; Torrego, 2012).

## Metodología de la Investigación: el Análisis del Discurso sobre representaciones y prácticas docentes

Esta investigación se desarrolla dentro de un marco interpretativo (Popkewitz, 1980) y cualitativo (Flick, 2002; Denzin y Lincoln, 2005), para comprender la formación inicial del profesorado de infantil, utilizando el caso de la EUE de Palencia, y analizando los discursos (Conde, 2009) que docentes y estudiantes otorgan a lo vivido en el Grado.

Nos apoyamos en varias técnicas de investigación social. Mediante el análisis documental, se recogió información para contextualizar a la formación inicial en la realidad más general de la profesión docente. Las entrevistas se realizaron al profesorado universitario de la EUE de Palencia, en orden a proporcionar información relevante sobre la formación en la titulación. Asimismo, se diseñó un cuestionario cerrado a responder por docentes que imparten su docencia en el Grado. En el caso del alumnado, se realizaron una serie de grupos de discusión en los cursos de 2º, 3º y 4º.

Posteriormente, se procedió al análisis de la información a través del software Atlas.ti, leyendo las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión, e identificando en cada uno de ellos las unidades temáticas de interés (codificación), y realizando las primeras interpretaciones de forma triangulada por el equipo investigador al interior de cada una de ellas.

## Primer nivel de análisis: mapa ideológico de las posiciones discursivas mantenidas por el profesorado

En primer lugar, ha sido posible identificar en las ideas y prácticas del profesorado un posicionamiento que podría oscilar entre el modelo personal-humanista y el modelo crítico y poscrítico de la enseñanza. Esta afirmación se basa en la importancia que varios profesores y profesoras adjudicaron al papel de los componentes subjetivos en la transmisión del conocimiento y las percepciones sobre la educación, surgidas a partir de la reflexión. Simultáneamente, queda claro el énfasis que se da en relación al componente ético de la profesión docente y la necesidad de orientarla hacia la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Estos enfoques se reflejan también en las prácticas de enseñanza que llevarían a cabo los docentes que participaron en la encuesta, enfocadas aparentemente al desarrollo del pensamiento crítico, la búsqueda de la solidaridad y la justicia social, el aprendizaje dialógico y el trabajo cooperativo. De todas maneras, su posicionamiento se relativizaría al tomar en consideración el uso de espacios de aprendizaje, donde el contacto con otros centros educativos y sociales no parece tener la relevancia suficiente que caracterizaría a una práctica profesional de corte crítico.

En segundo lugar, es posible enmarcar el posicionamiento docente en base a su concepción de la Universidad y el papel que debe desempeñar ésta en el contexto actual. A este

respecto, se detectó una evidente oposición a la vertiente modernizadora, que defiende la expansión de las lógicas del capitalismo al ámbito académico. Sin embargo, existen algunos reparos para enmarcar la postura generalizada en una vertiente de corte más radical. Si bien los profesores y profesoras manifiestan la necesidad de promover un mayor compromiso de la institución universitaria con el cambio social, como entendería dicha vertiente, todos los testimonios se expresan en el marco de una institución universitaria que, aunque con algunos cambios, mantiene sus estructuras y formas actuales.

En tercer lugar, y siguiendo los planteamientos de Zeichner (1983), en oposición a la transmisión de contenidos cerrados y universales (*recibido*) los y las docentes que participaron de este estudio entenderían al currículum como un proceso que se construye de forma conjunta, adoptando así una perspectiva *reflexiva*. En el otro eje, y teniendo en cuenta la descripción de los posicionamientos ideológicos en el párrafo anterior, los profesores y profesoras se volcarían más hacia un vínculo *problemático* con las instituciones de formación, aunque no en un sentido “extremo”. Atendiendo al análisis propuesto por Fraser (2000), la inclinación compartida por los docentes tendería hacia el *reconocimiento* de las identidades mediante la valoración de “lo subjetivo”, superando la mera *redistribución* de los saberes como vía para la superación de las desigualdades sociales. En lo que respecta a una visión más holística, que pone el foco en la función social de la educación, parece defenderse la actitud *transformadora* frente a la *reproductora*; concientizando sobre la importancia de “educar para la desobediencia” y contribuir a la formación de personas críticas y comprometidas. Atendiendo al panorama arriba descrito, cabe remarcar una vez más que el material con el que se ha realizado este análisis se limita al plano de lo discursivo, que, en los diferentes casos, podrá distar más o menos de “lo real”. Asimismo, recordar que los testimonios no han sido seleccionados con criterio de representatividad ni ánimo de generalización; es probable entonces que tanto las entrevistas como las encuestas recabadas reflejen tan sólo una parte del conjunto del profesorado y sus diferentes estilos y concepciones sobre la enseñanza.

En cuarto lugar, se reclama una coordinación y relación más estrecha entre los docentes, no sólo a nivel universitario sino en todas las etapas del sistema educativo. Sin embargo, este tipo de actitudes no se concretan desde la definición e imposición de reglamentaciones administrativas sino que se alcanzan progresivamente a través de los procesos de formación y las vivencias de los estudiantes como testigos reales de este tipo de dinámicas entre sus profesores y profesoras. En este sentido cabe preguntarse hasta qué punto los y las docentes son conscientes de la repercusión que este tipo de cultura profesional puede tener en el fracaso de la reconversión de ese tipo de dinámicas consideradas tan negativas.

Pasando ahora a aspectos de carácter más bien organizativo corresponde reflexionar sobre dos dimensiones: la modificación del perfil del profesorado y los puentes tendidos actualmente entre la institución universitaria y el ámbito social.

En lo que respecta al primero de ellos, es evidente que la influencia del EEES ha generado cambios profundos en la definición del papel de profesores y profesoras; a la función tradicional de docencia se suma ahora la de investigación, que parece superar a la primera en cuanto a su relevancia. Al parecer esto se vive como algo bastante traumático en el interior de la Universidad ya que supone la articulación de actividades bien distintas que no están necesariamente relacionadas entre sí; además la investigación adquiere normalmente un carácter instrumental y no siempre tiene en cuenta los intereses de quienes la llevan adelante. Parte del profesorado es consciente de los peligros que esto encierra pero reconocen asimismo que

muchos compañeros están “cayendo en las redes” de este sistema, descuidando la docencia y focalizando sus esfuerzos en la producción de artículos académicos. En este sentido, si bien esta nueva realidad puede contribuir a la innovación educativa y al desarrollo del pensamiento reflexivo a partir de las actividades de investigación, también es cierto que representa un desvío de los recursos hacia este ámbito desde el que debería considerarse de verdad prioritario: la formación de los alumnos y las alumnas a través de una práctica docente comprometida.

El segundo punto a considerar pone atención en la interacción entre universidad y sociedad. En este caso, los profesores y profesoras se vuelcan más bien por hablar de aislamiento, situación que parece tener un carácter histórico no asociado a la irrupción del “capitalismo académico”. La idea de que esta realidad no es para nada deseable es ampliamente compartida pero son pocos los que en su quehacer diario plantean acciones concretas de intervención. Esta percepción se refuerza, por ejemplo, con el hecho de que hayan sido minoría los docentes que utilizan los centros educativos como contextos para el aprendizaje. En definitiva, se expresó desde el discurso la centralidad de reforzar el compromiso social de las instituciones universitarias, sin embargo, los profesores y profesoras no se reconocieron como sujetos activos en este sentido. La construcción de tales puentes entre el ámbito académico y el social parecería ser responsabilidad única de las políticas generales de educación, y la voluntad del profesorado terminaría por constituirse en una mera declaración de intención.

El último aspecto a tener en cuenta es particularmente relevante para esta investigación. Dimensiones como el aprendizaje motivado por el interés personal, la vinculación con personas o entidades ligadas a la profesión, así como los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia, representan fuentes de conocimiento para el desempeño docente valoradas por encima de la propia formación académica. La nula importancia de los conocimientos adquiridos en este período, justamente por parte de quienes lo están llevando a cabo, tiene un carácter trascendental; si los propios docentes universitarios no logran reconocer esta instancia como imprescindible para el desarrollo profesional futuro ¿en qué contextos se generan dichos procesos de enseñanza? ¿son capaces los alumnos de otorgar valor y confianza a una etapa que sus profesores y profesoras posicionan por debajo de otras fuentes de conocimiento?

## Segundo nivel de análisis: posiciones del alumnado respecto de la enseñanza y perfil formativo del Grado

En relación con el alumnado, y a la luz de los análisis realizados con grupos de estudiantes, observamos también la necesidad de desmitificar o deconstruir todas estas ideas pre-concebidas acerca de la infancia, imaginarios que descualifican la profesión de maestro o maestra de infantil. Esta cuestión se complementa con la casi ausencia total en su discurso de haber elegido esta carrera por las expectativas futuras de un trabajo remunerado, lo que refuerza nuevamente todos aquellos significantes asociados al tema de cuidados, del voluntariado, el *maternaje*, etc.

Asimismo, cuando analizamos cómo ha evolucionado la motivación del alumnado respecto del Grado, vemos que ésta guarda estrecha relación, por un lado, con las expectativas previas con las que se llega a la Universidad; y, por otro lado, con el tipo de metodologías, actividades y contenidos formativos desarrollados a lo largo de la carrera. Si contemplamos el papel relevante que ha jugado el Prácticum a la hora de verse más implicados o implicadas

con el título y la formación inicial recibida, puede ser oportuno – como, además, señalan las profesoras entrevistadas – proponer paulatinamente algunas experiencias de prácticas desde los primeros cursos de la carrera, experiencias que tendrían un carácter puntual y que pueden servir de puente entre los conocimientos teóricos dados en las asignaturas y el campo profesional.

Siguiendo con cuestiones relacionadas con el aprendizaje, en el discurso del alumnado se evidencia una crítica de las clases magistrales, no tanto por el contenido de las mismas sino por la dificultad de establecer una relación clara entre los conocimientos que se aportan en las mismas y su aplicación en términos profesionales, llegando incluso a señalar su escasa relevancia dentro del título de Grado. Por el contrario, pareciera que se valoran otro tipo de actividades en las que se prioriza metodologías activas como la búsqueda de información por parte del alumnado, la activación del pensamiento analítico y crítico, la interrogación sobre la profesión y respecto de problemas relacionados con el campo de la educación infantil, el conocimiento y desarrollo de materiales didácticos para su utilización en el aula.

Estos discursos no dejan de ser ambivalentes. A la vez que se señala la necesidad de una enseñanza que permita implicarse al alumnado en su propio aprendizaje, también se hace un reduccionismo que separa teoría y práctica, valorizando aquellas dimensiones y contenidos que se entienden como “ceranos” a la profesión docente, reforzando entonces una idea tecnicista del oficio, en la que importa más el “cómo”, la dimensión instrumental del aprendizaje. No obstante, en el discurso del alumnado también hay una apuesta necesaria por la renovación de contenidos, el tener más presente qué es lo que se está diciendo actualmente en el campo internacional y nacional respecto de cuestiones relacionadas con la infancia, el aprendizaje y organización escolar, las metodologías docentes, los materiales y recursos, propuestas de trabajo para el aula y el centro, la evaluación de los aprendizajes, etc. Una de las cosas que se han visto como necesarias es la relación de la Universidad con profesionales de la educación infantil, maestros o maestras que comparten su saber en espacios generados para reflexionar sobre la profesión (prácticas, visitas a centros, sesiones informativas, seminarios en las aulas, etc.).

Esta necesidad de renovación se manifiesta también cuando se habla del papel que deben jugar seminarios y prácticas en la formación inicial. Es general en el discurso del alumnado el considerar estos ámbitos organizativos de la enseñanza como una ampliación de las clases teóricas, por lo que se estima necesario el uso de los mismos para la experimentación de procedimientos, materiales y recursos; o para el apoyo, asesoramiento y seguimiento del aprendizaje desarrollado a lo largo de la asignatura; incluso para la apertura del aula a lo que arriba mencionábamos: profesionales de la escuela infantil o de la educación que compartan su saber con el alumnado.

En cuanto a la valoración de los conocimientos y formación adquiridos, sí que se observan divergencia entre los discursos del alumnado y lo comentado por el profesorado. Mientras que éste último manifiesta que la formación inicial recibida es buena, que hay una preocupación por la capacitación y competencia profesional del alumnado; éste último, por el contrario, manifiesta cierta inseguridad respecto de su preparación, sobre todo en lo que concierne a la vinculación entre lo que sabe y lo que puede hacer en las aulas de infantil. En este sentido, vuelve a aparecer un relativo descrédito respecto de los conocimientos teóricos recibidos, pues se contempla que es en la experiencia de prácticas donde realmente aprenden lo relativo a la profesión, donde evidencian cuáles son sus carencias y debilidades formativas y /o de competencias profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (1-13). Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Fernández, E., Rodríguez, H. y Villagrà, S. (2009). Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 27, (2), 141-170.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. (2ª ed.) London: Sage.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida desde la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Popkewitz, T. (1980). Paradigms in educational science: Different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 102, 28-46.
- Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma freireano*, 12. Depósito digital. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egido>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.

# El profesorado novel de geografía e historia y el aprendizaje de tecnologías digitales

J. Miquel Albert Tarragona ([miquel.albert@ub.edu](mailto:miquel.albert@ub.edu))

Grup DHIGECS. Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Profesorado novel, sociedad del conocimiento, tecnologías digitales

## Experiencias de introducción de tecnologías digitales en clase geografía e historia con profesorado que se encuentra en el período inicial de su carrera

Esta comunicación presenta un modelo de experiencia didáctica que se plantea el uso de tecnologías digitales y de internet en clase de Geografía e Historia a partir de los recursos tecnológicos habituales que existan en un centro educativo y de los enseres tecnológicos que utiliza regularmente el alumnado.

Se basa en diversas ejemplificaciones realizadas entre 2006 y 2013 con alumnado de Geografía e Historia del Màster de Secundaria de la UB, del antiguo CAP de Geografía e Historia del ICE de la UB y de los cursos para profesorado novel interino del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En la diversas actuaciones se fueron considerando los diversos parámetros que finalmente han servido para determinar la estructura de la experiencia aplicada recientemente. Se trata de un modelo basado en tres apartados, donde el primero es una exposición de tipo transmisivo que plantearía la teoría de toda la actividad a realizar. Una segunda parte propone un trabajo en grupo de descubrimiento tecnológico y de planificación temática de la materia. Finalmente se fija una exposición del producto realizado como resultado del aprendizaje conseguido.

Aunque con esta experiencia no se pueda subsanar la falta de una alfabetización digital durante toda la etapa de formación inicial, al menos se plantean como objetivos que el profesorado novel tome contacto e introduzca las tecnologías digitales en su actividad práctica, que aproveche los aspectos innovadores y productivos que presentan muchos recursos digitales y que se plantee que las nuevas formas didácticas introducidas con el uso de las tecnologías pueden tener un papel importante en la construcción de los conocimientos geográficos e históricos.

En el actual contexto social y económico, caracterizado por la generalización la denominada sociedad del conocimiento, se hace imprescindible la utilización de las tecnologías digitales y de la red de comunicación internet en la mayoría de relaciones sociales. La docencia en la enseñanza secundaria no se escapa de esta tendencia y se encuentra con la necesidad de incorporar los recursos tecnológicos en la realización de sus actividades.

Pero la formación inicial de los futuros profesores no siempre tiene incorporadas la tecnologías necesarias para responder adecuadamente al nuevo reto planteado. Al mismo tiempo, la generalización de los efectos de la crisis económica en muchos países del mundo obliga a replantear antiguas políticas de inversión tecnológica que había empezado a generalizarse

como sistema rápido de incorporar los avances tecnológicos.

Por otro lado la adaptación de las personas a la nueva sociedad postindustrial también implica una actualización de los contenidos geográficos e históricos de la didáctica de las ciencias sociales en la enseñanza. Por eso se hace imprescindible replantear la metodología y, al mismo tiempo, se necesita introducir la interdisciplinariedad en el momento de tratar el tiempo histórico y el espacio geográfico, las dos variables fundamentales de las materias sociales.

## Metodología

La actividad aprovecha los recursos tecnológicos que presenta un centro educativo y los que pueda aportar el alumnado. Se parte de disponer al menos de una pantalla de proyección y de un ordenador por cada grupo de trabajo con el requisito de disponer conexión a internet. También se han de considerar todos los recursos que puedan aportar los alumnos, desde ordenadores portátiles personales que aporten voluntariamente durante las clases hasta instrumentos móviles de utilización habitual como son las tablets y los smartphones. En las experiencias realizadas siempre se partía de una pantalla de proyección o una pizarra didáctica interactiva conectadas a internet y de al menos un ordenador por grupo siendo cada vez más habituales los dispositivos móviles.

### *Contextos de trabajo*

Se empieza con una puesta en común y de análisis del contexto tecnológico que se inicia con una exposición detallada, por parte del docente y del alumnado, de la estructura y de los instrumentos tecnológicos de que se dispone. Aunque el planteamiento didáctico previsto incluye una combinación de actividades realizadas en grupo colaborativo y de otras actuaciones más individuales, se trata de plantear las posibilidades de organizar el trabajo de la clase, tanto desde la perspectiva docente para formar grupos de trabajos más amplios si la situación lo requiere, como de la utilización de determinadas tecnologías digitales o para decidir una actividad más centrada en el marco presencial de la clase y también para establecer un seguimiento más social y virtual.

Hay que destacar en este punto que en la mayoría de centros educativos se ha estado produciendo una puesta al día tecnológica, bien por acogerse a proyectos pedagógicos que lo requieren, a programas de las administraciones como el "Escuela 2.0" o el "eduCAT1x1" o simplemente por iniciativa propia de un centro. Se puede decir, al menos por lo que conocemos en Cataluña, que se dispone en general de una estructura básica en la mayoría de centros de para plantearse diversas actuaciones con tecnologías digitales en el aula. En los de primaria abundan las pizarras digitales, en muchos casos interactivas, y en los de secundaria también son habituales las pizarras digitales al tiempo que la mayoría de centros disponen de plataformas virtuales donde se generan interesantes campus de aprendizaje.

Decidido el planteamiento inicial, la actividad sigue con una presentación de los criterios que justifican la introducción de las tecnologías digitales, un resumen de las tendencias tecnológicas actuales y plantea la necesidad de formación continua. Se trata de presentar las tecnologías digitales imprescindibles para realizar una actuación docente de acuerdo con los parámetros técnicos más habituales hoy en día, así como una enumeración de los procesos de introducción y de utilización de las metodologías más destacadas que justifiquen su uso en el aula. Como consecuencia de este planteamiento se deriva la necesidad de crear y mantener una formación permanente que, más allá de proporcionar unos primeros conocimientos

técnicos, garantice una actualización constante acorde con la evolución científica y técnica.

Explicar y justificar la inmersión tecnológica en la enseñanza se aviene con las más recientes teorías pedagógicas que plantean la necesidad de crear conocimiento de acuerdo con los avances tecnológicos dentro de un marco eminentemente competencial. En cuanto a los recursos tecnológicos que se han utilizado desde un primer momento no hay que olvidar a los recursos web hipertextuales como elementos que permitieron introducir nuevas dimensiones en el momento de acceder a la información, pero la mayor parte de los que se están utilizando en el proceso de enseñanza y aprendizaje se enmarcan en el contexto de la llamada web 2.0, que requieren una implicación más directa del alumnado, tanto en el aspecto de generar interactividad como en el momento de crear nuevos conocimientos y facilitar su difusión.

### *Entornos administrativos y estructuras tecnológicas*

Pero el desembarco de las tecnologías digitales en el sistema educativo no sólo se basa en programas y utensilios tecnológicos de última generación, también hay que considerar espacios de alojamiento y gestión de la información así como los criterios y normativas legales que regulan el uso de esta información. Las administraciones educativas muchas veces han desarrollado este ámbito creando sus propios recursos educativos. De esta manera en el ámbito catalán podemos destacar como la administración autonómica desde hace un tiempo ha creado programas y portales específicos. Consideramos que el profesorado novel debe conocer los recursos que tiene más cerca a su alcance de una manera efectiva. Unos, como los portales Xtec (<http://xtec.cat>) y edu365 (<http://edu365.cat>), dedicados a los propios agentes protagonistas de la comunidad educativa, el profesorado y el alumnado respectivamente. Otros, como el portal edu3 (<http://edu3.cat>), dirigidos potencialmente hacia la parcela audiovisual. Al lado de estos suministradores de información también ha ido creando programas y entornos virtuales, que permiten participar en cursos de formación, como Odissea (<http://odissea.xtec.cat>) y Àgora (<http://agora.xtec.cat>), herramientas de catalogación, como Merlí (<http://aplitic.xtec.cat/merli>), o entornos de difusión y almacenamiento de materiales como Alexandria (<http://alexandria.xtec.cat>). Respecto a la seguridad y defensa de los derechos de protección de creación y de intercambio de información hay que plantearse propuestas como Creative Commons (<http://creativecommons.org>) para preservar los derechos de los autores de materiales así como las garantías de uso y de propiedad para los consumidores.

Resulta necesario presentar todo este material como parte del proceso de aprendizaje de los últimos elementos de una cultura que se ha transformado en su vertiente productiva durante los últimos decenios. Pero al lado del esfuerzo de las administraciones hay que tener presente toda una serie de utilidades tecnológicas gratuitas de grandes marcas comerciales que han ido haciéndose un lugar importante en el mercado y son utilizadas de manera general por una gran cantidad de usuarios. Así en el campo de la comunicación audiovisual destaca especialmente You tube y en el campo de aplicaciones prácticas interactivas los productos ofrecidos por Google que facilitan en un marco de aplicaciones interactivas construir y participar un entramado de relaciones sociales que son la base de las redes sociales sobre las que se basa el funcionamiento de las tecnologías digitales en la actualidad. También pueden destacarse en este apartado algunos programas de presentación de contenidos como Power Point, Prezi, Sladeshire, Issu, etc...

## *Organización del alumnado y gestión didáctica*

Tras fundamentar la inmersión tecnológica en la docencia se realiza la mayor parte de la actividad mediante una metodología participativa. Así, se forman grupos de cuatro alumnos para planificar el trabajo y repartirse las diversas funciones. Es la fase donde se recoge y se trata la información necesaria para poder alcanzar un conocimiento de los temas planteados. La organización en grupos de cuatro alumnos se considera apropiada por ser un número de personas que permite un reparto proporcionado de faenas y hace posible que cada participante desarrolle sus mejores características. Pero también se puede optar por otros modelos de agrupamiento por grupos, sobre todo si se dispone de abundante equipamiento informático, hasta llegar al modelo de trabajo por parejas. Se requiere que la colaboración sea lo más intensa posible para favorecer un aprendizaje entre iguales.

En las diversas experiencias realizadas hemos optado por dos líneas de actuación tecnológica dependiendo de la infraestructura existente. En el caso en que se disponga de un entorno virtual de aprendizaje del tipo moodle hemos centrado una actividad en la realización de un wiki, un trabajo cooperativo por grupos, dentro de los recursos que presenta el entorno moodle. En otra situación, más frecuente, hemos optamos por utilizar las aplicaciones de google, en concreto se planteaba primero construir un espacio virtual del tipo google site donde el grupo iba creando su actividad y presentando el resultado de su trabajo. Las diversas aplicaciones que acoge el entorno de google (imágenes, gráficos, vídeos, compartir y elaborar documentos, etc...) permiten conocer diversas facetas tecnológicas y elaborar un trabajo final que puede ser bastante completo en un periodo de tiempo corto, lo que facilita la interacción entre los elementos del grupo y permite un aprendizaje común de las diversas aplicaciones.

En las diversas situaciones se planteó un esquema de trabajo en el que una vez constituido el grupo se empezaba por la elección del tema o del capítulo a realizar si el tema ya se daba cerrado. El segundo aspecto a decidir se refería a la elección del planteamiento didáctico a seguir estableciendo una programación que especificase los diversos apartados a la hora de establecer los objetivos a alcanzar, seleccionar los contenidos, escoger la metodología docente, decidir el sistema de evaluación y decidir los recursos a utilizar. Todo el proceso se realizaba en función del resultado que esperaban obtener y, fundamentalmente, del tipo de exposición y difusión que se pensaba realizar del trabajo producido. Llegado este punto resultaba necesario establecer una temporización del proceso y un reparto de funciones entre los miembros del grupo.

Continua todo el proceso con la fase más laboriosa de selección y tratamiento de la información que se requiere así como de la adopción de los instrumentos tecnológicos adecuados. Suele ser este un momento clave para escoger las diversos útiles programas digitales entre los que se han presentado anteriormente, considerando que en algunos casos pueden necesitar de un periodo de aprendizaje o de adecuación al material trabajado. Uno de los planteamientos más utilizados en la búsqueda de información en las materias sociales suele decantarse a menudo por la utilización de fuentes primarias y secundarias y en este momento se puede recurrir a muchos instrumentos tecnológicos que nos acercan estas fuentes como por ejemplo la prensa digital. Algunos de los diarios con más antigüedad y tradición han digitalizado toda su edición y la han puesto en una hemeroteca digital a disposición de todo el mundo, como ha hecho el diario La Vanguardia (<http://www.lavanguardia.com/hemeroteca>) desde 2008, o el diario ABC poco más tarde. Al mismo tiempo han ido apareciendo hemerotecas digitales en bibliotecas y centros de estudio que recogen gran parte de la prensa histórica que ya no se edita (por ejemplo, el portal Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, [199](http://-</a></p></div><div data-bbox=)

prensahistorica.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion). También muchos archivos han creado espacios didácticos donde presentan muchos de sus documentos más notables en formato digital (por ejemplo, la XAC, <http://xacpremsa.cultura.gencat.cat/pandora/#top>, la red de archivos comarcales catalanes o el Fons digitalitzat de la Biblioteca de Catalunya, <http://www.bnc.cat/Fons-i-col·leccions/Fons-digitalitzats>).

### *Elaboración y exposición de materiales*

En el apartado siguiente se realiza el vaciado de la información y se construyen los contenidos del trabajo, tanto a nivel de síntesis conceptual como de diseño de forma, pero se programa su realización a partir de unas indicaciones y criterios que requieren la utilización de herramientas digitales y de internet. Se trata en primer lugar de localizar espacialmente los hechos y situaciones analizadas o creadas, después de presentar la información con una serie de complementos audiovisuales que permitan expresar toda la riqueza de la información. Por eso se suele pedir al alumnado que la localización se acompañe de una información completa que debe contener imágenes, videos y audios. En este apartado resulta necesario utilizar programas de tratamiento de imágenes, de acceso a videos y a podcasts, así como programas de cartografía digital que permiten introducir toda la información analizada y el producto generado.

En una tercera fase cada grupo ha de exponer y mostrar sus aprendizajes y presentar el producto de su trabajo. Destaca la incidencia tecnológica porque toda la exposición de los resultados se ha de plantear utilizando el formato digital que se haya considerado más oportuno por el grupo, salvo en el caso en que sea una obra colaborativa del tipo wiki y entonces la elección del formato final queda condicionada por el recurso tecnológico escogido.

### *Actuación del profesorado*

El papel del profesor ha sido muy diverso según los apartados. Si al principio guía el proceso didáctico desde una posición central y presentando y acercando todos los elementos de conocimiento al alumnado, a la segunda fase pasa a ser la de un guía didáctico que controla el tiempo y propone elementos de conocimiento y planificación así como recursos tecnológicos para que se produzca aprendizaje.

Toda la propuesta se ha elaborado en función de la programación establecida por el profesorado pero resulta evidente que aunque no siempre sea especialista en materias tecnológicas sí se requiere un dominio de programas y planificaciones previstas o aplicadas en la estructura administrativa actual.

## Resultados obtenidos/esperados

Los resultados se vieron condicionados por la duración de las experiencias de aula, y estas han sido de dos tipos, unas se realizaban en una sola sesión de unas tres horas de duración y otras se extendían a lo largo de diversas sesiones. Pero en muchos casos las reacciones del alumnado han coincidido y se puede considerar en general que ha tenido una actitud muy participativa, ha funcionado bastante bien el trabajo en grupo y han asumido de manera rápida y directa la implicación tecnológica. En la gran mayoría del alumnado, se produce un aprendizaje básico y bastante rápido de los aspectos tecnológicos que se desconocen a partir de la enseñanza que aporta cada persona del grupo de aquellos temas que mejor domina. Todos los grupos solían adquirir rápidamente una autonomía de funcionamiento en el reparto

de funciones y en la búsqueda de información.

También resultó significativo el clima distendido y productivo que se generó y la implicación de todo el alumnado en la realización de actividades. En algún caso se produjo algún desacuerdo sobre el tipo de tecnologías digitales que habría que utilizar debido a la necesidad de relacionarse por redes sociales y utilizarlas como elemento de comunicación ante la necesidad de poner datos personales en la red. Pero en los pocos casos en que se planteó la propia dinámica del grupo ayudó a subsanar todas las dificultades.

El apartado de valoración de la actividad requiere un sistema de evaluación acorde con los parámetros planteados y que permita reconocer las capacidades desarrolladas y las competencias adquiridas, tanto de contenidos sociales como tecnológicos.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (coords.). *Tendencias emergentes en Educación con TIC*, (13-32). Barcelona: Espiral.
- Albert, J. M. (2005). Internet y la didáctica de las ciencias sociales. *Aula de innovación educativa* (Barcelona), 309, 72-75.
- De la Torre, J. L. (2005). Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI, *Iber* (Barcelona), 48, 97-114.
- Kozma, R. (2012, octubre). Economic and Social changes in the 21st Century and their implications for Educational ICT: A conceptual Framework. *Debats d'educació*. Barcelona
- Prats, J. y Albert, J.M. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Iber* (Barcelona), 41, 8-18.
- Rivero, P. (2011), Materiales digitales para la enseñanza de las ciencias sociales. En Prats, J. (coord.) et al., *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, (185-202). Barcelona: Ministerio de Educación - Editorial Graó.
- Valls, R. Y López Facal, R. (2011). La didáctica de la Geografía y de la Historia como reflexión para la educación actual. Perspectiva histórica. En Prats, J. (coord.) et al., *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, (187-200). Barcelona: Ministerio de Educación - Editorial Graó.

# Estudio de caso longitudinal de las creencias sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la formación inicial de los maestros

Mireia Pérez Peitx (*mireia2p@gmail.com*), Montserrat Fons Esteve (*mfons@ub.edu*)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Formación Inicial, Creencias, Aprendizaje y de la lectura y la escritura, estudio longitudinal

## Descripción general

Esta comunicación, que presenta el estudio de la evolución de las creencias, representaciones y saberes (en adelante CRS) de una estudiante entre el primer año y el segundo de formación universitaria, forma parte de un estudio longitudinal más amplio que analiza los CRS de siete estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y ocho del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. El objetivo principal que enmarca la investigación es estudiar en profundidad los sistemas de CRS para poder comprenderlos, compararlos e identificar los momentos clave de tensión y cambio con el fin de realizar aportaciones que ayuden a mejorar el sistema de formación inicial de los maestros.

Los cambios en las prácticas docentes están supeditados a las modificaciones de los sistemas de creencias de los maestros (Cambra, 2000). De ahí, la necesidad de tomar en consideración las creencias que tienen los estudiantes de los grados de educación cuando llegan a la universidad, derivadas de lo que Lortie (1978) llama el *apprenticeship of observation*. A su vez, Borg (2003) insiste en la necesidad de realizar más estudios sobre las creencias de los profesores y, también, de llevar a cabo más estudios longitudinales, premisas que se han considerado como punto de partida en este estudio. En el caso de la Universitat de Barcelona, Cambra (2008) destacó que el modelo de formación no tenía suficiente efecto sobre los sistemas de representaciones de los estudiantes así como que las prácticas se presentaban como un punto crítico en la formación de los mismos.

Las aportaciones de esta investigación son dobles. En primer lugar, dan respuesta a un conjunto de autores que habían reclamado estudios cualitativos longitudinales (entre ellos, Richards, 2009 y Borg, 2003). En segundo lugar, se aportan los primeros resultados de un estudio en profundidad sobre la evolución del sistema de CRS entre el primer año y el segundo de una estudiante, a la que llamaremos Carolina, de grado de Maestro de Educación Infantil.

## Metodología

Los datos se han recogido a través de dos entrevistas orientadas (Palou, 2008), una realizada a finales del primer año (curso 2011-12) del Grado de Maestro de Educación Infantil y una se-

gunda a finales del segundo curso (2012-13) del Grado. La duración de las entrevistas ha sido de 15 y 75 minutos respectivamente.

Las entrevistas se han transcrito y se han analizado utilizando las técnicas de análisis del discurso en interacción, basadas en el modelo Kerbrat-Orecchioni (2005). De las tres dimensiones que contempla la autora, interlocutiva, enunciativa y temática, se ha trabajado con las dos últimas porque son las más relevantes para el tipo de datos. La dimensión enunciativa ayuda a descifrar el discurso fijando la atención, por ejemplo, en qué persona elabora el discurso, el uso y el tipo de conectores en el discurso o la situación en el tiempo. La dimensión temática destaca la presencia de palabras significativas en el discurso, ya sea porque se repiten con una mayor frecuencia o bien porque forman parte del núcleo del parlamento, así como fija la atención en las constelaciones de palabras que se forman a lo largo del discurso. Seguidamente, se ha procedido a inferir las creencias con las evidencias recogidas en el análisis, siempre desde una perspectiva holística y émica. Finalmente, se ha estudiado la evolución de las creencias inferidas de las entrevistas de los dos años de formación.

## Resultados

Debido a la condición dinámica de las creencias (Dufva, 2003) a continuación se exponen aquellas que se corresponden con un momento específico en el tiempo, en este caso, el momento de la entrevista, durante la cual se estaba llevando a cabo un mismo proceso de construcción debido a la propia elaboración del discurso. De ninguna de las maneras las creencias expuestas se corresponden con todas las del sujeto, pero son aquellas que se pueden inferir a partir de los datos de los cuales parte esta investigación. Asimismo, aquellas creencias que no se manifiestan no podemos decir que no existen, si no que puede que formaran parte del sistema de creencias y que no se manifestaran durante la conversación.

La primera entrevista se llevó a cabo en un ambiente informal, en el que la entrevistada, Carolina, apela de manera continuada a la entrevistadora con preguntas retóricas, principalmente ¿no? y ¿eh? Cabe destacar que la experiencia propia del aprendizaje de Carolina se funde con el texto y lo tinta de manera inconfundible con este mal recuerdo que le sirve para matizar sus respuestas. Esta imagen negativa sirve como ejemplo a la hora de desarrollar su práctica (Calderhead, 1988) y, también, para transformar la mala experiencia en prácticas que se definan en términos positivos (Mewborn & Tyminski, 2006). Así pues, su mala experiencia le sirve de catalizador de lo que ella cree que son buenas prácticas, que a su vez son lo opuesto a lo que ella vivió.

Los fragmentos de la entrevista con Carlonia que incluimos a continuación han sido extraídos tal y como han sido transcritos, así como las creencias que emergen del propio discurso de la sujeto:

jo crec que si:: si es es viu positivament/ ah:: és molt positiu

perquè els meus inicis ja eren catastròfics amb aquest sentit |¿eh?|

aquest interès el que passa és que nosaltres als quatre o cinc anys ja n'han de sapiguer ¿no?

si tu el desmotives per:: perquè això és una "a" i:: hauria de ser una "e" ja li estàs fotent el rollo al terra ¿m'entens?

imagina't és com si jo fes un regal i em diguessin ai aquest paper no és gaire maco ¿eh? és com:: deixa-ho vols mirar els regals siusplau/

si ell ha estat interessat/ ja en sap\ | si:: als sis set anys | està ofegat i:: no arribo i a a a i per tant hi ha tanta desmotivació que està ja fins els pebrots i acaba de començar

A continuación ofrecemos el listado de creencias inferidas a partir del análisis de la primera entrevista de Carolina, correspondiente al primer año de formación, a partir del análisis de la primera entrevista que, recordemos, se corresponde con el final de curso del primer año del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona.

### *Sobre la presión social*

1. *En la escuela hay demasiada presión para aprender a leer y a escribir*

### *Sobre la experiencia positiva*

2. *Si el aprendizaje se vive de manera positiva, conlleva unas consecuencias positivas*

3. *Los buenos métodos para enseñar son aquellos que generan un aprendizaje positivo (opuesto a una mala experiencia)*

4. *Un trabajo que desprende felicidad no se ha hecho en una clase*

5. *Para un buen aprendizaje el niño debe manifestar interés para la lectura*

6. *Para aprender a leer y a escribir se tiene que dejar tiempo y espacio*

### *Sobre el multilingüismo*

7. *El plurilingüismo es positivo*

8. *Tener una aula multicultural/multilingüe implica más trabajo para el maestro*

### *Sobre la gestión del error*

9. *La corrección puede ser vivida de manera traumática por el niño*

10. *Las faltas de ortografía en P4 no son importantes, en cambio si que lo es el contenido*

11. *Hay letras que engañan*

En la segunda entrevista, que también se llevó a cabo en un ambiente informal, las preguntas retóricas de la entrevistada son el ¿no? y ¿sabes? (la entrevista se realizó en catalán por lo que la pregunta retórica era "saps?") con la misma intención de mantener una interacción simbólica con la entrevistada. Apreciamos, pues, un primer cambio en el uso de estas preguntas retóricas pasando del ¿eh? a ¿sabes? que muestra un uso más detallado del lenguaje que puede ir acompañado de un sistema de creencias más perfilado. De manera general, podemos añadir que se ve un discurso más elaborado en cuanto a la capacidad de construir discurso a partir de una pregunta concreta, por lo que la entrevista es mucho más extensa.

Las creencias inferidas a partir del análisis de la segunda entrevista que, recordemos, se corresponde con el final del segundo año, después de una primera asignatura de prácticas de dos meses, del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona se encuentran a continuación. Usamos la negrita para referirnos a las creencias marco que engloban otras creencias que completan la visión de la primera. Esta primera creencia la podría-

mos nombrar creencia núcleo. (R) Repetida: identifica las creencias repetidas, es decir, aquellas creencias que también emergieron en la primera entrevista y que, podemos decir, se mantienen en esta segunda. (A) Ampliación: indica ampliación de la creencia, es decir, muestra nueva información que se ha incorporado en la creencia marco o núcleo. (T-P) Tensión práctica: tensión cuando las creencias que emergen de la entrevista no se reflejan en la práctica que relata. (N) Nueva: indica una creencia nueva que o no se tenía o no se había manifestado en la primera entrevista. (E) Evolución: indica una creencia que ha evolucionado. Entre guiones -...- indicamos la creencia de la cual ha evolucionado. Entendemos por evolución aquellas creencias que ahora se expresan de una manera más detallada y precisa.

### *Sobre la presión social*

#### **12. En la escuela hay mucha presión para aprender a leer y a escribir (R)**

- Agentes implicados: *La sociedad traslada la presión al centro, el centro a los maestros y estos a los niños (A)*
- Origen: *La presión proviene del miedo del adulto (A)*
- *El gran problema es el ritmo que necesitan los alumnos y el que se les impone (A)*. Identifica una tensión en el sistema fruto de las diferencias entre el ritmo de aprendizaje de los niños y el tiempo que se impone al aprendizaje de la lectura y la escritura.
  - Creencia derivada: *un ritmo demasiado acelerado no les permite vivir (hemos interpretado disfrutar) la lectura (A)*
  - Creencia derivada: *Este ritmo implica dejar de banda la parte emocional y social del aprendizaje y estresa a los niños (A)*
  - Creencia derivada: *Esta presión implica tener alumnos con problemas de percepción respecto a sus capacidades/habilidades académicas (A)*

### *Sobre la experiencia positiva*

#### **13. Para aprender a leer y a escribir se tiene que dejar tiempo y espacio (R) y confiar en los niños (A)**

- Consecuencia: *Cuando un niño no está presionado para aprender tiene más capacidad (A)*
- *Parte del aprendizaje es dejar que los niños realicen todo el proceso (A) (T-P)* Encontramos una tensión entre esta creencia y su práctica en el aula. Durante la entrevista habla de la importancia de no saltarse pasos en el proceso debido a las restricciones de tiempo y cuando habla de sus prácticas nos cuenta como ella como profesora realizó unos pasos del proceso para "no perder tiempo".

14. *Si la maestra tiene malas proyecciones sobre un niño se cumplirán.* (N) Identificamos esta creencia con la profecía del auto cumplimiento.

#### **15. Para un buen aprendizaje el niño debe manifestar interés para la lectura (R) y lo hará porque vive en un entorno alfabetizado (A)**

**16. Los buenos métodos para enseñar son aquellos que generan un aprendizaje positivo (R).** A partir del análisis de la entrevista, entendemos por "aprendizaje positivo" aquel que genera aprendizaje sin lastimar la autoestima o el auto concepto académico del niño.

- Aprenden sin darse cuenta si lo hacen de manera funcional (A)
- Se tiene que aprender a escribir con actividades que motiven los alumnos (A)

17. *Los niños también aprenden a con un método libre (N)*

### *Sobre el multilingüismo*

18. *La pluralidad de modelos es buena* (R)

19. *El éxito de una aula multilingüe recae en el papel del maestro* (E) - *Tener una aula multicultural/multilingüe implica más trabajo para el maestro.*

### *Sobre la gestión del error*

20. *Las normas ortográficas son complicadas* (E) - *Hay letras que engañan* -

21. *Es más importante el mensaje que cómo está escrito* (R)

22. *La corrección directa puede ser vivida de manera traumática por el niño* (R). *Es mejor hacerlo de manera indirecta* (A)

- Consecuencia: Corregir directamente al niño te puede alejar del mismo (A)

### *Sobre otros temas*

23. *Se tienen que enseñar las letras fonéticamente* (N)

24. *Con el trabajo entre iguales los niños aprenden más* (T-P) Encontramos una tensión puesto que habla de la importancia del trabajo entre iguales en términos de mayor aprendizaje, ya que entre ellos se entienden más y se pueden ayudar mejor. En cambio, cuando relata sus prácticas, concretamente el momento en el que ella ejerce como profesora, argumenta la elección del trabajo de grupo entre iguales para tener a todo el grupo clase trabajando y controlado.

## Conclusiones

El discurso en general presenta modificaciones. Podemos afirmar que el discurso de la segunda entrevista muestra más saberes y un mayor conocimiento teórico, evolución que se refleja también en el cambio del segundo tipo de pregunta retórica que ha pasado del ¿eh? al ¿sabes? Otro cambio que se percibe es en la evolución de la identidad de la entrevistada, que pasa de identificarse como aprendiz (refiriéndose a su propio aprendizaje de la lectura y la escritura) en la primera entrevista, a identificarse como estudiante de magisterio en la segunda entrevista. Ello nos lleva a reflexionar sobre una posible vía de mejora para la formación inicial de maestros, dada la importancia que se da a la experiencia propia en la percepción de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta experiencia emana como una de las principales fuentes de justificación de sus creencias. En la primera entrevista, esta experiencia hace referencia al “yo” como alumno, puesto que es la experiencia que tiene disponible la sujeto, aunque en la segunda, esta experiencia como alumna se diluye y toma fuerza el “yo” en el rol de estudiante de maestro, donde destaca la experiencia de las prácticas. Ese retorno constante a lo vivido en primera persona como única argumentación de los CRS indica una posible ruta de mejora en el planteamiento de la formación inicial de los maestros.

En relación a las creencias y la comparación de éstas observamos como las creencias núcleo no se alteran entre la primera y la segunda recogida de datos aunque se matizan incorporando nueva información, que completan la creencia madre como, por ejemplo, muestra la evolución de la creencia 1 y 12. De esta manera, podemos afirmar que las creencias acontecen más complejas porque contienen más información fruto de la formación, las prácticas y de la experiencia vivida durante el tiempo transcurrido.

En relación a las tensiones cabe diferenciar entre dos tipos. Por un lado, tenemos una

tensión que Carolina identifica en el sistema, resultante de los diferentes tiempos que se encuentran en las aulas (el tiempo que necesitan los niños para aprender a leer y a escribir y el tiempo impuesto por el sistema) de la cual es muy consciente como se desprende de las creencias inferidas de su discurso (12c incluyendo las tres creencias derivadas). Por otro lado, Carolina presenta tensiones que se viven en el momento que ella ejerce como maestra durante las prácticas, de las cuáles no es consciente y que no se resuelven a lo largo de la entrevista. Ejemplos de este segundo tipo de tensión se encuentran en las creencias 13b y 24.

En las creencias que han emergido tanto en la primera como en la segunda entrevista vemos como en la segunda recogida de datos acontecen más complejas porque contienen mayor información, como se ha venido diciendo. Este proceso de incorporación de nuevos datos, en el caso de la creencia 12c y 13b, va acompañado de la presencia de tensión. Tomaremos como ejemplo el caso 12c (sobre el tiempo de aprendizaje y el impuesto en la escuela sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura) donde las creencias derivadas, aquellas que situaríamos alrededor de la creencia madre (que sería la 12), aportan mayor información y complejidad. Entendemos que se están produciendo movimientos dentro del marco de la tensión con el fin de resolverla aunque aun no se ha llegado a este punto. Será interesante ver cómo evolucionan estas tensiones, así como el sistema de creencias en general de Carolina, en la tercera entrevista.

Estas conclusiones apuntan que una posible vía de mejora para la formación inicial de maestros es incluir las prácticas de los estudiantes, sus sistemas de creencias y sus tensiones como punto de partida y de trabajo en la formación.

## Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In Calderhead, J. (ed.) *Teachers' Professional Learning*, London: Falmer Press.
- Cambra, M. (2008). Enseigner l'oral à l'école primaire. Les représentations des futurs enseignants catalans en stage dans des classes de Français langue étrangère. En Cl. Cortier y R. Bouchard, (eds.), *Quel oral enseigner, cinquante ans après Le Français Fondamental? Le Français dans le Monde. Recherches et Applications (Numéro Spécial)* (158-170). Paris: CLE International
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (eds), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.
- Dufva, H. (2003): Beliefs in dialogue: Bakhtinian view. Ana Maria Barcelos & Paula Kalaja (eds.) *New approaches to research on beliefs about SLA*. Kluwer Publishers. 131-151.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mewborn, D. S y Tyminski, A. M. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the learning of Mathematics (Canada)*, 26, 3, 30-32.
- Palou, J. (2008). *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola*. Creen-

*ces i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària.*  
Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in Language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42, 147-180.

# La universidad en cambio: el docente y sus competencias pedagógicas

Óscar Mas Torelló ([oscar.mas@uab.cat](mailto:oscar.mas@uab.cat))

Universidad Autónoma de Barcelona

**Palabras clave:** EEES, profesor universitario, perfil competencial

## Descripción general

Objetivos:

- Determinar el perfil competencial del profesor universitario en el contexto del EEES, como aspecto a considerar en las acciones formativas y en los procesos de acreditación, selección y promoción del profesorado.

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva implícitos cambios sustantivos en el quehacer diario del docente universitario, un cambio en la concepción docente, un cambio de mentalidad y actitud, un cambio en las culturas profesionales y todo ello para adaptarse al nuevo paradigma educativo que lleva consigo el mencionado EEES, un paradigma centrado en el aprendizaje y, consecuentemente, en el alumno.

Pero no podemos desarrollar una educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad sin incidir, de manera clara, en el profesorado, en sus competencias y en su formación pedagógica; ya que como en cualquier proceso de cambio, innovación y/o reforma educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares y principales a considerar (Mas y Moreno, 2010).

Para ello resulta imprescindible establecer el perfil competencial del profesor universitario, delimitar el grado actual de desarrollo de cada una de las competencias y unidades competenciales asociadas y, como no, la necesidad de dominio de cada una de ellas según las nuevas exigencias. Todo ello resulta útil para diseñar una formación adecuada a las necesidades de este colectivo y para adecuar los procesos de acreditación, selección y promoción del profesorado.

Es requisito previo al establecimiento del perfil competencial del profesor universitario y, por tanto, al establecimiento de la formación necesaria, considerar sus *escenarios de actuación profesional* y las *funciones básicas* que tiene asignadas. En primer lugar veamos dichas funciones:

- *la función docente*, que implica entre otros aspectos “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...”, “permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar” (Tomàs, 2001:7), etc.
- *la función investigadora*, donde los cambios apuntan al fomento de la investigación competitiva, a la creación de equipos multidisciplinares integrados por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

- *la función gestora*, a la cual no podemos dejar de hacer referencia. El personal docente e investigador puede participar activamente en la gestión de su organización, pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiere voluntariamente con la institución donde labora.

Y, en segundo lugar, sus tres diferenciados pero a la vez interconectados e interrelacionados escenarios de actuación profesional:

- el *microcontexto aula*-seminario-laboratorio
- el *contexto institucional* (departamento, facultad, universidad)
- el *contexto general* (entorno sociolaboral, profesional, cultural).

Resulta evidente que ninguno de estos escenarios puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar; sin embargo cabe decir que aunque las funciones mencionadas se repitan en los diferentes escenarios, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos.

En apartados posteriores ofrecemos una propuesta propia de perfil competencial del profesor universitario, fruto de nuestra investigación, en la cual no se han desarrollado las competencias relacionadas con la función gestora debido a que es un aspecto voluntario en el desarrollo profesional del docente. El perfil competencial mencionado está constituido por 6 competencias relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora, desglosándose en 64 unidades competenciales, 34 relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora (Mas, 2009, 2011, 2013); aunque por las lógicas limitaciones de extensión de este texto únicamente abordaremos los datos obtenidos desde las valoraciones del propio profesorado respecto al dominio actual y necesidad de dominio, de las 6 competencias docentes delimitadas (diseño, desarrollo, tutorización, evaluación, mejora y participación).

## Metodología

Nuestra investigación se decanta hacia un estudio descriptivo, en la que combinamos metodologías cualitativas y cuantitativas; conformándose la muestra según el principio de doble triangulación (Jiménez y Tejada, 2007) de informantes (expertos, profesores y alumnos) e instrumentos (cuestionario, entrevista y grupo de discusión), de manera que la elaboración del perfil competencial, la construcción de los instrumentos y la obtención de la información se desarrolló del siguiente modo:

- Iniciamos este proceso investigativo con la *revisión documental*, para conocer el estado de la cuestión.
- Se estableció un *grupo de discusión* de expertos (con elementos de la *técnica Delphi*) con el objetivo de elaborar un listado provisional de competencias, unidades competenciales y el cuestionario.
- El listado de competencias y de unidades competenciales (perfil competencial) obtenido, fue sometido a la *validación por jueces* expertos en la temática.

- Se realizaron *entrevistas en profundidad a expertos*, utilizando una unidad muestral intencional no probabilística conformada por personas relevantes en la temática.
- El *profesorado* cumplimentó un *cuestionario*; se utilizó un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (institución universitaria), optando por delimitar la población a las universidades públicas catalanas.
- El *alumnado* participó en la investigación cumplimentando un *cuestionario* similar al del profesorado.

La *población* objeto de estudio queda definida por el conjunto de profesores de las universidades públicas catalanas, afectados todos ellos por las nuevas exigencias sociales, laborales y académicas que conlleva la implantación del EEES; y, finalmente, la *muestra* de la investigación queda configurada del siguiente modo:

Universidades Participantes	Profesorado participante	Alumnos participantes	Expertos entrevistados	Expertos participantes en grupos discusión
6	161	63	11	7

Tabla 1. Muestra implicada.

## Resultados obtenidos

En la tabla que presentamos a continuación se observa una síntesis de la caracterización de la *muestra* de profesorado participante en la investigación.

EDAD	42,96 años
GÉNERO	53,20% Masculino 46,80% Femenino
TITULACIÓN	77,50% Doctorado 20,60% Licenciado 1,90% Diplomado
EXPERIENCIA DOCENTE en etapas no universitarias	39,2%, con experiencia media de 5,4 años
EXPERIENCIA DOCENTE en la universidad	Media: 14 años. Mínimo: 1,5 años Máximo: 38 años

EXPERIENCIA INVESTIGADORA	Grupal: 7,8 años. Individual: 4,7 años.
ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO	32,7% Ciencias de la Educación 42,1% Ciencias Sociales y Humanas 25,1% CC. Salud, Experimentales e Ingenierías
SITUACIÓN CONTRACTUAL	51,25% Personal Consolidado 19,37% Personal Temporal 29,37% Profesorado Asociado
ANTIGÜEDAD	24,2% Profesorado Novel (<5 años) 75,8% Profesorado con Experiencia
DEDICACIÓN	72,6% tiempo completo 27,4% tiempo parcial

Tabla 2. Caracterización muestra.

A partir de los resultados obtenidos en la revisión documental, en el grupo de discusión (utilizando también elementos de la técnica Delphi) y de la validación por jueces, surge la siguiente propuesta propia de perfil competencial del profesor universitario (Mas 2009, 2011; Mas y Tejada, 2013):

#### *Competencias relacionadas con la función docente*

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones,...).

#### *Competencias relacionadas con la función investigadora*

1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
2. Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio,... del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.

3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional.

Como ya se explicitó anteriormente, por las lógicas limitaciones de espacio de la comunicación, únicamente abordamos los datos obtenidos desde las valoraciones del propio profesorado respecto al *dominio actual* y *necesidad de dominio*, de las 6 *competencias docentes* delimitadas (diseño, desarrollo, tutorización, evaluación, mejora y participación), sin considerar las 4 competencias investigadoras y sin adentrarnos en las valoraciones efectuadas a cada una de las unidades competenciales en que se desglosan las mencionadas competencias.

Para realizar un breve análisis del perfil competencial relacionado con la función docente mencionada, se comparan los resultados obtenidos del *dominio actual* (expresado por el propio profesor universitario [autopercepción]) en las 6 competencias, con la *necesidad de dominio* que el propio docente cree que debe tener para poder desarrollar sus tareas profesionales con la suficiente calidad, arrojando cada uno de estos datos comparados (dominio actual-dominio necesario) significatividad estadística.

Competencias Docentes	Dominio Actual	Necesidad de dominio	Sig. (<0,05)
<b>Competencia Docente 1: Diseñar la guía docente</b> de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	3.51	4.26	.000 1<2
<b>Competencia Docente 2: Desarrollar el proceso</b> de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales	3.50	4.20	.000 1<2
<b>Competencia Docente 3: Tutorizar el proceso</b> de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3.54	4.16	.000 1<2
<b>Competencia Docente 4: Evaluar el proceso</b> de enseñanza-aprendizaje	3.32	4.18	.000 1<2
<b>Competencia Docente 5: Contribuir</b> activamente a la mejora de la calidad de la docencia	3.08	4.20	.000 1<2

<b>Competencia Docente 6: Participar</b> activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...)	2.97	4.04	.000 1<2
--	------	------	-------------

Tabla 3: Resumen en relación a las competencias docentes

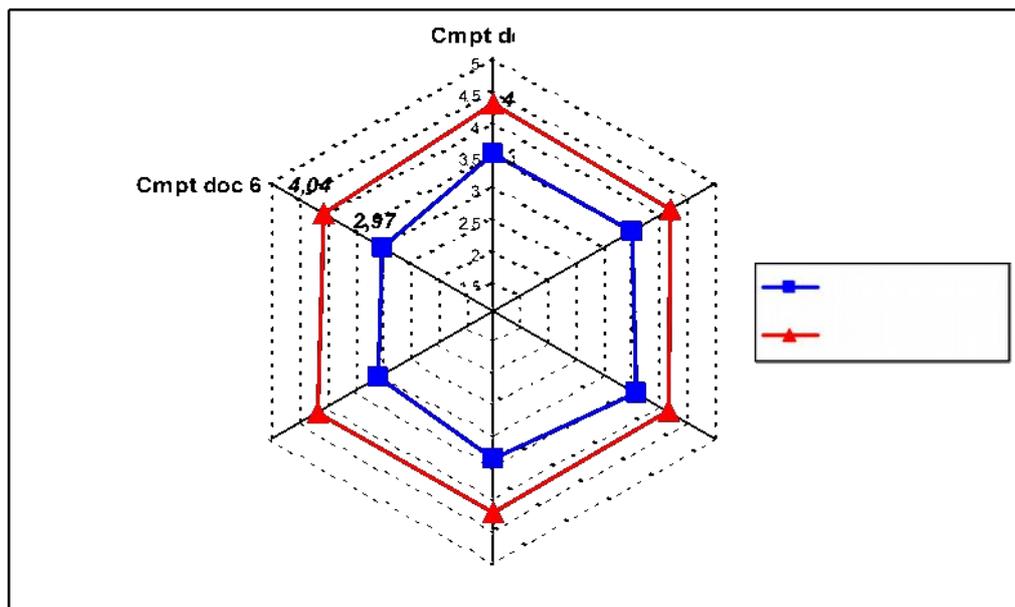
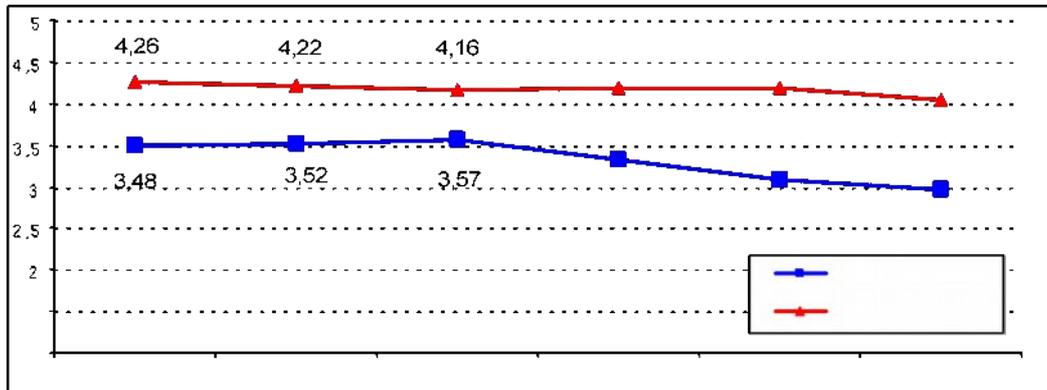


Gráfico 1: Resumen del perfil competencial de la función docente

Como se observa en la tabla y en la gráfica anterior, el *dominio* que el profesor universitario dice poseer de las competencias siempre es superior a la media, exceptuando la referente a la participación en la dinámica académico-organizativa de la institución (2,97).

Las competencias en las que el profesor universitario expresa *mayor dominio actual* son las referentes a la tutorización, al diseño de la guía docente y al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (ordenadas de mayor a menor valoración).

A las competencias docentes que el profesor universitario otorga *mayor necesidad de dominio* para desarrollar su función docente adecuadamente son las referentes al diseño de

la guía docente, al desarrollo del proceso de E-A y a la contribución a la mejora de la calidad de la docencia (ordenadas de mayor a menor valoración) y, paralelamente, expresa una *necesidad de dominio menor* en la referente a la participación en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Así, a partir de estos datos obtenidos, tomando como referente la *diferencia de medias* entre el dominio actual y el dominio considerado necesario, y teniendo presentes únicamente las valoraciones efectuadas por el propio colectivo docente, podríamos establecer la siguiente priorización:

1. Contribuir activamente a la **mejora de la calidad** de la docencia (C.D. 5)
2. **Participar** activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (C.D.6)
3. **Evaluar** el proceso de enseñanza-**aprendizaje** (C.D.4)
4. **Diseñar** la **guía docente** de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales (C.D.1)
5. **Desarrollar** el **proceso** de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales (C.D.2)
6. **Tutorizar** el **proceso de aprendizaje** del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía (C.D. 3)

A partir de aquí, como elementos moduladores de esta priorización, deberíamos considerar la opinión de los expertos en formación del profesorado universitario, las prioridades de la política formativa de la institución universitaria correspondiente y considerar que aspectos son necesarios, prioritarios y cual es el grado de dominio para cada momento de la carrera profesional (novel, experimentado, etc...). Por ejemplo, difícilmente un profesor novel será responsable del diseño del programa de una asignatura, difícilmente se le permita desarrollar acciones de mejora de la calidad docente de aspectos que afecten al equipo docente de una asignatura, pero si que es posible que deba desarrollar/impartir una asignatura (o parte de ella), tutorizar a los alumnos asignados y evaluar su aprendizaje; así deberá tenerse esto en cuenta en el momento de priorizar los ámbitos de formación.

Como ya explicamos (Mas, 2011:15; a partir Navío 2007; Tejada, 2009; Mas, 2009) la mencionada formación del profesorado universitario, debe desarrollar y tener correspondencia con el perfil competencial establecido como referente, considerando y estructurándose en:

*“una formación inicial* previa adecuada a las necesidades del profesorado, en formato de Postgrado o Máster común a todas las universidades. Este programa de especialización debería ser modular y flexible (para adaptarse al contexto de trabajo del profesorado, cultura docente de cada universidad, facultad, área de conocimiento, características y particularidades de sus asignaturas, capacidades del propio profesorado, etc.) e incluso, el último periodo de esta formación inicial, podría producirse en alternancia (junto a profesores de referencia por su competencia pedagógica), para integrar eficazmente la formación fuera del aula y trabajo en el aula.

y una *formación continua* orientada a la mejora de la práctica profesional, contextualizada y coherente de nuevo con las necesidades prácticas del profesorado y con la formación inicial desarrollada. Esta formación debería facilitar la ac-

tualización y especialización docente e investigadora de las diferentes tipologías de profesorado coexistente en nuestra universidad (novel y experimentado, a tiempo completo y a tiempo parcial, contratado laboral y funcionario, etc.) pudiendo, también, adoptar diversas tipologías según las diversas necesidades del profesorado y de la institución, según la finalidad concreta de la acción formativa, etc. (cursos, seminarios, grupos de trabajo/discusión específicos, tertulias, mentorización, coaching,...)”.

Esta formación además de alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias prefijadas, también debe adaptarse a la realidad laboral actual y a la disponibilidad del profesorado, tornándose conveniente utilizar diferentes modalidades de formación tales como la presencial, la semipresencial y a distancia (pudiendo contar todas ellas con la utilización de recursos tecnológicos como videoconferencias, campus virtuales, tutorías *online*, etc.). Pero para establecer la modalidad más adecuada para cada acción formativa debemos considerar las características del profesorado a quien va dirigida la acción formativa (profesorado novel o experimentado, sus competencias tecnológicas, etc.) y, de nuevo, la finalidad del curso (difícilmente podremos adquirir o desarrollar determinadas competencias con un curso totalmente a distancia), etc. Así, a modo conclusivo, podemos decir que todos los aspectos mencionados en esta comunicación, apuntan caminos para la mejora de las competencias pedagógicas del profesorado universitario, debiendo ello generar la reflexión del propio colectivo y de los responsables de su formación; pretendiendo finalmente con ello la mejora de la calidad de la docencia universitaria y consecuentemente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mas, 2011).

## Referencias bibliográficas

- Jiménez Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.), *Formación de formadores. Escenario Institucional*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra (tesis doctoral inédita).
- (2011). El profesor universitario: sus competencias y su formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-17.
- (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Red-U. Red estatal de docencia universitaria*, 10 (2), 299-318.
- Mas, O. y Moreno, V. (2010). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación XXI. Revista de formación y empleo*, 15, 1-11.
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación inclusiva*, vol. 5(1), 159-174.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.

- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 11, nº 2, 1-23.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.
- (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, nº 2, 1-15.
- Tomàs, M. (2001). Presentación. *Educar*, 28, 6-9.

# Procesos formativos e identitarios de nóveles docentes de Artes Visuales: miradas, saberes y experiencias.

Marta Ríos Chandía (*martitarios@gmail.com*)

Universidad de Barcelona y Autónoma de Chile

Norma Cárdenas Godoy (*ncardena@udec.cl*)

Universidad de Concepción

**Palabras clave:** Formación inicial, identidad profesional, relatos, Artes Visuales

## Relatos de trayecto

La comunicación surge de la interpretación preliminar de las evidencias obtenidas en el trabajo de campo, desarrollado con nóveles docentes de la región del Maule; igualmente emerge de la pasantía efectuada en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile. Estancia que nos permitió complementar y compartir, saberes y experiencias entre formadores de docentes, y futuros docentes de Pedagogía en Artes Visuales en torno a las temáticas abordadas. Ambas actividades fueron realizadas entre los meses de junio a octubre de 2013, de modo de llevar a cabo la tesis doctoral titulada *“DE LA FORMACIÓN EN ARTES VISUALES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA: Narrativas en torno a la constitución de las identidades profesionales y tránsitos vividos por noveles docentes”*.

Cabe señalar, que parte del estudio fue iniciado en el año 2012, siendo uno los objetivos principales el *conocer y comprender los tránsitos desde la formación artística, al contexto escolar y vida profesional, de los nóveles y estudiantes docentes de Artes Visuales en etapa terminal de formación*. Los antecedentes recabados en ese periodo complementan a las evidencias obtenidas, de igual modo, cuatro de los actuales colaboradores/as continúan contribuyendo en la investigación.

Es de nuestro interés abordar estas temáticas desde las voces de los propios protagonistas, ya que ellos y ellas son una pieza fundamental para que se gesten cambios concretos en la educación, especialmente al interior del aula; problemática que está latente a nivel de país; igualmente se abordará desde la mirada de diversos teóricos vinculados al tema (Avalos, 2004; Bauman, 2005; Bolívar, 2001; Carlos Marcelo, 2008; Day, 2006; Goodson, 2004; Knowles, 2004; Veenman, 1984; entre otros); y desde nuestras particulares experiencias como docentes y formadoras de docentes.

El escrito está construido por ciertos fragmentos de los relatos orales, textuales y visuales de los/las colaboradores/as, en los cuales narran sus procesos formativos iniciales y las primeras experiencias asociadas al ejercicio profesional y laboral; asimismo reúne algunas de las vivencias de trayecto biográfico, con la finalidad de poder indagar y reflexionar sobre los aspectos que han ido mediando en la constitución de la identidad como nóveles docentes de Artes Visuales (AV). Estos están organizados en torno a dos grandes temas: Miradas y reflexiones sobre la formación inicial e inicios en la docencia; y aspectos y procesos que intervienen

en la conformación de la identidad profesional del novel docente de AV.

### *Miradas y reflexiones sobre la formación inicial e inicios en la docencia*

Siempre se ha señalado que aprender a enseñar es un campo complejo y lo es aún más en los primeros años de ejercicio profesional y laboral; instancia en que los nóveles ponen a prueba los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en su formación inicial; de igual modo, deben satisfacer y cumplir con las diversas tareas de planificación y gestión que le demanda el sistema y las políticas educativas.

El dominio pedagógico es un aspecto se va adquiriendo paulatinamente a través del hacer docente; pero es en el transcurso de la formación inicial, dónde se deben conceder las herramientas necesarias para poder abordar el día a día que se gesta en el aula y en la escuela. Al respecto Diker y Terigi (1997) citados en Cardona (2013:48) señalan que hay que “convertir en objetivo de la formación inicial y permanente el desarrollo de capacidades necesarias para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo”. Al respecto, los nóveles participantes en sus relatos destacan del periodo de formación las prácticas iniciales que sostuvieron desde el segundo año de la carrera, consideran que éstas les aproximó a la realidad del aula. Al respecto Esperanza señala “las prácticas me han servido bastante, considero que de no haber sido así, habría presentado...dificultades a la hora de enfrentarme a una sala de clases, ya que no me hubiese sentido familiarizada”, relato que es reiterado en los/las diferentes participantes.

La formación inicial de los profesores en Chile es hoy en día, mucho mejor si se compara con la de comienzos de la década de los noventa, expone Beatriz Avalos (2004) puesto que se ha ido desarrollando un sistema de acreditación de las universidades y carreras, lo cual permite examinar y mejorar la calidad de los programas de formación y de sus académicos. A raíz de estos procesos, algunas universidades han ido incorporando sistemas de prácticas tempranas y progresivas para los estudiantes de pedagogía, con el objetivo de insertar poco a poco a los estudiantes al sistema educativo; sin embargo, aún falta revisar y optimizar dichos programas, mediante sistemas de apoyo, seguimiento y acompañamiento a los nuevos profesores.

De igual modo en relación éstas los nóveles nos entregan nuevas contribuciones, consideran que el ingreso a un establecimiento a través de las prácticas progresivas se da como algo más fortuito, ya que no existe un historial sobre los niveles, dependencias (municipal = pública, particular subvencionada = concertada y particular) y contextos por los cuales han transitado durante su formación inicial. Aspectos que consideramos son imprescindibles de considerar en el proceso formativo, esencialmente en sus inserciones, ya que estos factores inciden a la hora de iniciarse profesional y laboralmente. Cabe señalar, que la gran mayoría de los colaboradores/as está ejerciendo en contextos desprovistos cultural y económicamente, así como en entornos rurales, lo cual hace que todo sea diferente a lo vivenciado en los procesos formativos. Goodson (2004) expresa que es relevante que los docentes principiantes conozcan el contexto al cual van acceder, ya que facilita su proceso de adaptación en armonía. Carlos al respecto manifiesta que “las practicas es más un cuento de fortuna y azar, se deben agregar más horas a medida que se avanza en ellas y se deben distribuir los estudiantes en distintos colegios..., yo he estado en colegios en riesgo social, y tan bien en colegio buenos..., es beneficio tener las dos percepciones, es una buena manera de enfrentarse a la realidad. Pero tengo compañeras que como son estudiosas y mateas, siempre las mandaron a colegio buenos, colegios top, por así decirlo, que pasó, que en la práctica profesional las manda-

ron a un colegio complicado y ahí quedaron”. Referido a lo anterior Paulo Freire (2002) señala:

Cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, los gustos de la clase, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, todo le resulta tan contradictorio que le choca y le asusta. Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, todo forma parte de su identidad cultural. Lo cual debe ser considerado por el docente de modo que el educando se reconozca democráticamente respetando su derecho” (p.90).



Fotografía N°1 y 2: Recuerdos práctica profesional. Fotografía extraída de la bitácora de Trayecto Biográfico de Esperanza.

Asimismo los noveles docentes perciben que tienen más fortaleza en el área artística que pedagógica, manifiestan que no vivenciaron una vinculación entre los ramos y los docentes de artes y pedagogía, señalan que las disciplinas artísticas no son contextualizadas a la realidad del aula y a lo que plantean los planes y programas de estudio. Maia agrega “el problema, lo que lo genera el conflicto en el periodo de formación, es que los profesores de la especialidad de arte y los profesores de educación de la universidad, no se ponen nunca de acuerdo, no hay coherencia entre ellos, los profes de arte de los talleres nos dicen ustedes van a ser artistas y nos hacen ver el mundo como artistas y los profesores de educación nos dicen ustedes van a ser profesores ... y eso también incide cuando uno sale a la realidad ya que se encuentra con dos mundos distintos.”



Fotografía N°3: Presente en la bitácora de trayecto biográfico de Cecilia.

Otro de los aspectos que dificulta el proceso de inicio en la docencia es la abrupta y solitaria inserción al mundo laboral; los y las principiantes son estudiantes en diciembre y en marzo ya son profesores en las mismas condiciones en que ejercen los docentes de más años de servicio; sintiéndose en desventaja y llenos de inseguridades, ya que deben ejercer la docencia esta vez de manera independiente; a diferencia de las veces anteriores, en que contaba con el apoyo del profesor guía y/o su tutor de práctica. Carlos señala “son dos mundos distintos, eso a mí me tiene un poco choqueado, a parte la responsabilidad, asimilarla es mucho más la responsabilidad ahora en la sala, ya que ésta no es compartida”. De igual modo el integrarse, el ser parte de la comunidad, de la escuela y de su cultura no es una tarea fácil, Sabar citado en Carlos Marcelo (2009) manifiesta que los sentimientos y emociones que vive el docente novel son como los que vive un inmigrante cuando llega a otro país, que si bien tiene grandes expectativas por lo que va a vivir, siente que los procesos para incorporarse a este nuevo mundo muchas veces son intimidantes. En esta línea Fabio expone que “existe un ambiente laboral complejo, pues se ven muchas envidias y miedos de parte de los docentes de mayor antigüedad, así como en los profesores guías de práctica, ya que piensan que sus puestos de trabajo pueden ser arrebatados”. Dicha situación se reitera en otros relatos, los cual es producto del sistema competitivo e individualista que se ha ido instaurando en las escuelas y en la educación. Darling-Hammond (2001) citada en Carlos Marcelo (2008) expone que en otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de los profesionales con más experiencia. La diferencia está, que al mismo tiempo, los principiantes comparten los nuevos conocimientos a los más expertos y contrastan las perspectivas teóricas en la práctica, generándose así una comunidad de intercambio y perfeccionamiento entre los principiantes y los que poseen mayor experiencia.



Fotografía N° 4 y 5: Extraída de la bitácora de trayecto de Esteban y Esperanza.

En otro sentido, Gary Knowles (citado en Goodson, 2004:156) señala que “las teorías educativas aprendidas en el proceso de formación inicial no tienen tanta influencia sobre los docentes noveles como los estilos educativos del profesorado universitario”; aspecto que quizás no estamos considerando en nuestras prácticas como formadores de docentes. Al respecto Marianne recuerda haber aprendido estrategias para abordar en trabajo en el aula con docentes específicos de la carrera, “con el profe... hacíamos simulaciones ficticias de clases, y el nos repartía distintos papelitos en que se señalaba el rol que debíamos asumir, por ejemplo como un alumno más inquieto, otro desmotivado, etc., eso me ha servido mucho en la realidad, ya que suceden casos que similares”. Otro elemento que es reiterado en otras investigaciones y de igual modo, es manifestado por los participantes de este estudio, es que lo teórico no logra conectarse plenamente con los requerimientos de la práctica; falta mayor conocimiento didáctico en los formadores de docentes: asimismo que profundicen en aspectos claves de la profesión; y es imprescindible que se reorganicen y se incorporen nuevas asignaturas de acuerdo a la realidad que se vive en las aulas.

### *Aspectos y procesos que intervienen en la conformación de la identidad profesional del novel docente de Artes Visuales*

La constitución de la identidad profesional del docente no puede ser vista como estática y fija, sino que ésta se va generando a través de los cambios y mediante el aprendizaje que se va adquiriendo en el transcurso de sus trayectos biográficos; asimismo de las experiencias que surgieron en sus procesos formativos tanto escolares, como universitarios. Como fue señalado anteriormente, algunos de los colaboradores/as hacen referencia en sus relatos a docentes de la universidad, destacan que algunos/as les motivaron a la búsqueda del conocimiento a través de sus prácticas cercanas, transmitiéndoles su vocación y entusiasmo por enseñar, lo que han extrapolado a la realidad del aula escolar. En sus relatos manifiestan gran motivación y pasión por lo que realizan, ya que sienten que los niños/as y adolescentes captan los códigos y mensajes positivos que les transmiten. Marianne al respecto señala que “al tener en cada clase un alumno más motivado es un premio para uno como docente, ya que significa que estás haciendo las cosas bien”, Mai define a un buen profesor como alguien que combina lo afectivo con los contenidos que aborda. Sobre todo con aquellos alumnos/as que presentan situaciones familiares complejas, ya que las diferencias sociales y culturales son abismantes, entre un colegio particular subvencionado situado en una zona urbana y uno municipal

situado en una zona rural.

En torno a lo que significa la labor docente, Hernández (2011:19) manifiesta que “ser docente es una experiencia que envuelve todas las dimensiones del ser. Desde las huellas que han dejado sus vivencias como aprendices, hasta la mirada sobre sí mismo y los otros que han ido construyendo su trayecto biográfico”. Mai y Esperanza manifiestan que han sido sus abuelas un gran referente en la docencia, ya que ellas siempre trabajaron en contextos rurales, y manifestaban que es, en éstos lugares donde realmente se debe enseñar. En torno a la identidad profesional Hernández (2011) plantea que no somos sujetos que llegamos a ser, sino que estamos siendo influenciados por las ideologías dominantes y las prácticas culturales, que están presentes en el en el contexto en que nos desenvolvemos. Es en el espacio social, donde se buscan, eligen, construyen, evalúan, confirman o refutan sus identidades los noveles docentes.

Carlos manifiesta “yo llegue el 1º día y me di cuenta que es el área que más se menosprecia en este colegio, por lo que yo me he dado cuenta, aquí ya es absurdo, he tenido varias situaciones, llegue planificando proponiendo actividades, cosas distintas y que pasó aquí, ya no se respetan las pautas propuestas, se improvisa, es la ley del mínimo esfuerzo, aquí no se les exige nada a los alumnos, la verdad que terminé la práctica en ese entonces por cumplir”. Los acontecimientos que se generan ya sea en el periodo de formación inicial, como en el contexto laboral pueden interferir en la forma de entender y experimentar el trabajo docente, lo que indudablemente irá originando cambios en los modos de ir constituyendo su identidad.

De acuerdo a Goodson (2004) la identidad docente es influenciada por modelos, especialmente los positivos procedentes de sus recuerdos de la etapa escolar; de las experiencias educativas anteriores a su ejercicio; de las clases significativas o deficientes en las que asistieron en su formación inicial; asimismo de sus recuerdos de la infancia. Es así como Marianne expresa que tuvo en su etapa escolar una docente que la motivo a presentar sus trabajos en concursos de pintura de la comuna y recuerda que durante cuatro años consecutivos ganó los primeros lugares y ahora ella como docente de la misma comuna, envía todos los trabajos de sus alumnos/as; igualmente su tía fue maestra, y siempre la percibió como una maestra responsable y comprometida con sus alumnos, ha sido un gran referente en su hacer como docente.

En torno a la identidad Bauman (2005:16) señala que ésta “ha de ser algo que debería verse como un proceso, al igual que su comprensión y análisis”, ésta no se configura como una imagen final, como la que está presente en la caja de un rompecabezas, sino que comienza por un número de piezas que ya se han obtenido o que merece la pena obtener y luego se intenta averiguar cómo se pueden ordenar y reordenar. Esteban expresa que “la identidad profesional no debe ser vista como única, ya que uno como docentes debe asumir múltiples identidades de acuerdo al contexto y a la situación que enfrenta, por ejemplo, yo trabajo con niños/as de distintas edades que asisten a un programa que se llama de cuatro a siete del Sernam (Servicio nacional de la Mujer) e igualmente tengo unas horas en un liceo dónde los jóvenes manifiestan mucho desinterés en los estudios y presentan problemáticas sociales complejas, con ellos debo adoptar otro modo, ya que debo recoger sus intereses y por ahí ir trabajando”. Igualmente Esteban relata de manera visual y oral un aspecto de su trayecto biográfico que le ha marcado mucho, su separación, ese despegue que ha tenido con sus hijos/as, siente que de algunas manera “la relación que mantengo con los niños/as en mi trabajo, en parte, llena algunos vacíos, este año ha sido un año complejo emocionalmente”.



Imagen N°1: Presente en la bitácora de trayecto biográfico de Esteban.

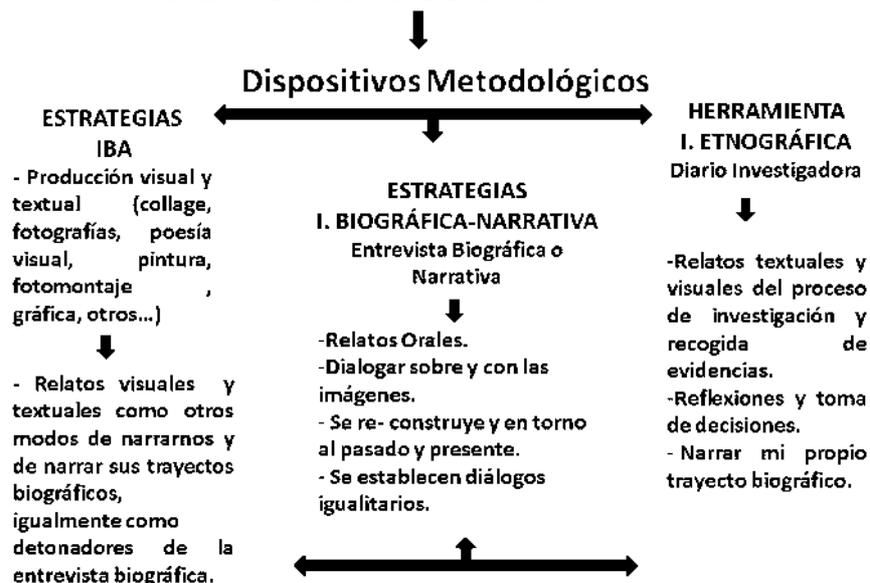
La identidad profesional se va conformando por la mirada que se establece hacia el pasado, el presente y lo que se proyecta hacia el futuro. Los trayectos biográficos, las personas que han sido significativas y la forma de visualizarse como docentes permitirá establecer una práctica reflexiva sobre el ser y quehacer docente.

## Metodología

La metodología utilizada es la Investigación Biográfica Narrativa, al respecto Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que ésta altera las habituales visiones sobre lo que se ha entendido por conocimiento. Asimismo Connelly y Clandinin (2009) manifiestan que para investigar bajo este enfoque se debe trabajar al interior de una relación que exige un conocimiento conectado.

A continuación se presenta un esquema que detalla los recursos metodológicos que se utilizaron para recoger las evidencias:

# INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA



Cabe señalar que se establecieron dos encuentros con los siete participantes; el primero de ellos fue una conversación en que se manifestaron los objetivos de la investigación, y la relevancia que implicaba su participación para el estudio y para el desarrollo profesional de los futuros docentes; de igual modo se les explicó los dispositivos metodológicos que utilizarían para generar las evidencias, entregándoles a cada uno una *bitácora en blanco*, en que podían generar relatos visuales y/o textuales, así como intervenirla utilizando fotografías, collage, recortes, dibujos, pinturas u otros medios, lo esencial era que fueran narrando sus diversas experiencias, recuerdos y reflexiones en torno a su trayecto biográfico.

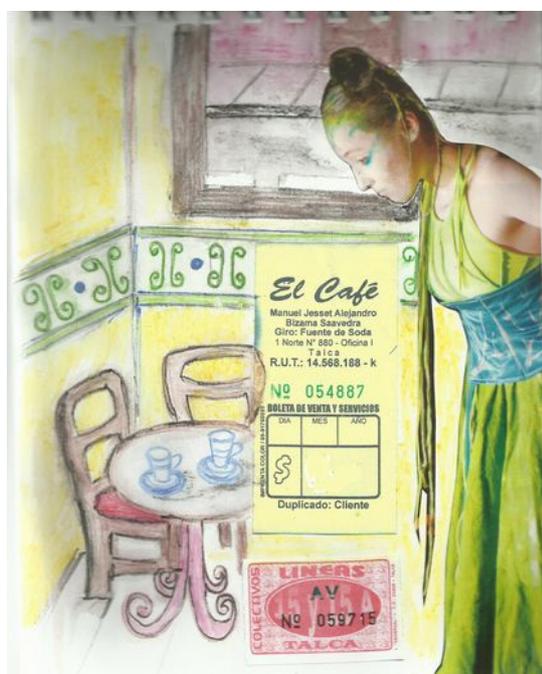


Imagen N°2: Extraído de Diario de campo de investigadora.

En el segundo encuentro la *bitácora de trayecto* sirvió como detonador o mediador de

la entrevista biográfica; de igual modo se fueron generando interrogantes de acuerdo a lo que iban narrando los y las colaboradores/as, de modo de ir profundizando en algunos temas; así mismo consensuamos que de ser necesario se efectuaría una tercera entrevista pero esta vez por video conferencia.

## Conclusión

Conocer y comprender si los procesos formativos iniciales han sido significativos para transitar en este nuevo recorrido, de ser estudiantes de Artes a ser docentes de Artes Visuales, nos ha permitido conocer una parte de un área tan poco explorada y tan necesaria a nivel de país. De igual modo hemos podido reflexionar de manera colaborativa con los noveles sobre las futuras acciones formativas que se pueden llevar a cabo para mejorar ésta etapa de inicio en la docencia.

Reflexionamos que a través de éstas iniciales interpretaciones y análisis de las evidencias, se han ido desvelando diversos aspectos de los inicios en la docencia, desde sus particulares contextos; siendo un factor predominante la precariedad de los establecimientos educacionales y el desinterés que manifiestan los alumnos/as hacia el aprendizaje, ya que poseen problemáticas complejas a nivel familiar; así mismo se evidencia la falta de medios y materiales para ejercer de manera eficaz la docencia; la competitividad que perciben a nivel laboral y la falta de herramientas que les permita insertarse y adecuarse en entornos vulnerables.

El indagar sobre las vivencias, experiencias y saberes que han ido mediando en la constitución de su identidad como novel docente de Artes Visuales, les ha permitido remontarse al pasado y reflexionar sobre el presente, sobre las prácticas que llevan a cabo en el aula; igualmente han realizado por primera vez una reconstrucción de sus trayectos biográficos, lo cual les ha permitido pensarse como docentes; y a nosotras nos ha posibilitado conocerles y conocer antecedentes que han sido poco reflexionados en la formación docente. Conocer cada una de sus biografías y cruces que se establecen entre ellas, enriquece los procesos reflexivos que se debiesen considerar en los procesos formativos.

Ejercer la docencia en esta área en los tiempos actuales es todo un desafío y lo es aún más en los entornos en que la enseñanza de las Artes Visuales es vista tan sólo como un complemento en el currículum escolar, ya que se privilegian las áreas que son cuantificables y medibles, espacios en que la enseñanza de las humanidades y el cultivo del pensamiento no tienen cabida y/o están relegadas a un segundo o tercer plano. Es relevante mantener un contacto permanente con los noveles docentes desde el ámbito universitario y en la escuela. Son ambas instituciones las que debiesen instaurar procesos de acompañamiento a los noveles docentes. De igual modo desde el ámbito universitario, se debe mantener un contacto fluido y colaborativo con las instituciones y docentes guías que les acogen; así como conocer la realidad educativa a la cual se van a enfrentar nuestros alumnos/as y futuros docentes; para que de ésta manera la formación inicial no esté tan alejada y descontextualizada de las actuales demandas de la educación en Chile.

## Referencias bibliográficas

- Avalos B., Carlson B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Informe de investigación, proyecto Fondecyt 1020218. Santiago.
- Banks M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.

- Bauman (2005). *Identidad*. Losada: Madrid.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa*. La muralla: Madrid:
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dicker, G y Terigi, F (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Dubar C. (2000). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Freire, Paulo. (2008): *Cartas a quién pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Carlos M. (2008). *El profesorado principiante, inserción en la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson Ivor (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández F. (coord.). (2011). *Aprender a ser docente de Secundaria*. Barcelona: Octaedro.

# La Mediación intercultural como práctica pedagógica en la educación secundaria

Juan Agustín González Rodríguez (*agustin.ggrr@gmail.com*)

Universidad de Lleida

**Palabras clave:** Globalización, Multiculturalidad, Mediación intercultural, Educación intercultural

## Descripción general

### *Introducción*

Autores como Bauman (2010) o Habermas (2009) hablan de la modernidad reflexiva o líquida, conceptos amplios que describen la realidad global y multicultural en la que se desarrolla el siglo XXI, realidad que no queda alejada del ámbito educativo.

En este contexto, cabe preguntarse qué espacio y funciones deberán tener los educadores y cómo encajará su rol en este nuevo medio tan dinámico y variable para satisfacer las necesidades de este nuevo mundo.

Desde la presente comunicación se defiende la tesis de un mundo cada vez más diverso a nivel cultural y caracterizado por unos fuertes cambios, lo cual comporta que los docentes deban adoptar nuevas estrategias para poder realizar con éxito su tarea.

Considerando la experiencia de los mediadores interculturales desarrollada por las asociaciones de inmigrantes, se buscará a partir de ésta práctica determinar una posición del profesorado ante estos cambios y proponer la mediación como herramienta pedagógica para la intervención educativa en la formación de los futuros docentes.

### *La modernidad global y dinámica*

Volviendo nuevamente a Bauman (2010) y Habermas (2009) quienes destacan el proceso de individualización de los individuos (en este trabajo, en base a la costumbre cultural, se utilizará el género masculino como neutro incluyendo dentro de éste al género femenino; cuando se necesite hacer una aclaración en relación al género se hará) y en especial atención a la idea de riesgo social que esto supone para los sujetos más vulnerables de la sociedad.

Dentro de este grupo, desde el presente trabajo, se pretende destacar cómo esta evolución dentro de las sociedades occidentales ha debilitado los tejidos sociales tradicionales y ha conllevado a una individualización de la sociedad. Ante este escenario, los inmigrantes tienen una particular debilidad puesto que sus redes sociales se basan principalmente en estructuras tradicionales, en decadencia en las sociedades globalizadas.

Así pues, se destaca la importancia de esta realidad en permanentes cambio como resultado de la multiculturalidad y la globalización y se aportará las experiencias de la mediación intercultural desde las asociaciones de inmigrantes para proponer una posición del profesorado ante estos fenómenos.

### *La globalización como germen de una sociedad multiétnica*

A modo de contextualización, citaremos a Harvey (2005), quien describe la globalización como

un modelo de producción que tiene como principal fuerza productiva el capital, el cual se caracteriza por ser tan dinámico y versátil que sobrepasa las fronteras geográficas, políticas y culturales.

Según este mismo autor, la globalización se entiende a partir de cuatro fenómenos fundamentales, los cuales son: la desregularización financiera; las olas de cambios tecnológicos; la revolución de la información caracterizada por la creación de un ciberespacio que permite el intercambio de información al margen de la materia y el cambio de paradigma utilizado para entender los costes y el tiempo necesario para mover material y personas.

El proceso de globalización se vio acelerado por el declive de las ideologías de economía planificada y el auge de las nuevas teorías liberales que planteaban la autorregulación de los mercados y la relegación de los estados a meros organismos de seguridad sobre los intereses particulares.

De esta manera, se dibuja una nueva realidad que se contrapone a las sociedades organizadas por fuertes controles estatales o por estructuras más bien tradicionales como la familia.

Este fenómeno tiene otro elemento a destacar, las migraciones internacionales. La mayor porosidad de las fronteras, como consecuencia de las mejoras en comunicación, fomenta la posibilidad de migraciones entre países muy dispares (Colectivo IOÉ, 2008). Garreta (2006) afirma que las migraciones internacionales que tuvieron lugar durante los últimos años en Cataluña se caracterizan por ser de asentamiento y por componerse de núcleos familiares, con una repercusión en el sistema educativo que veremos a continuación.

### *La inmigración en cifras en Cataluña y en las aulas*

Ya se ha planteado la realidad multicultural a nivel teórico, ahora se hace necesario abordar la situación desde un punto de vista estadístico, con el fin de hacer una radiografía real de la situación.

Según los últimos datos ofrecidos por IDESCAT (2012, son las últimas cifras que se disponen para realizar este trabajo), en el año 2012 vivían en Cataluña un total de 1.186.779 personas nacidas fuera del estado español, lo que supondría el 15,72% de la población total de Cataluña.

A nivel educativo, centrándonos en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la cifra de estudiantes que realizaban sus estudios en las aulas catalanas ascendían a 45.713 de los 285.461 que suman en total, siendo algo más del 16% (datos referentes al curso 2012-2013, Departament d'ensenyament, 2012).

Se ha decidido centrarse en esta fase de la educación puesto que, en este periodo del desarrollo de los adolescentes, es donde tienen lugar conflictos culturales con mayor frecuencia y, por tanto, donde la mediación intercultural será una herramienta más necesaria para los docentes (García Borrego, 2008).

La cifra es muy destacable, especialmente si se la compara con el curso 1992-1993 donde el número total de alumnos inmigrantes sólo llegaba a los 10.000 (Departament d'Ensenyament, 2013).

De esta manera, se evidencia el enorme cambio que está viviendo el sistema educativo en Cataluña, ante el cual el personal docente debe presarse con una formación específica educación intercultural.

### *La educación intercultural en la formación docente*

Ya se ha comentado como la diversidad de orígenes en las aulas genera una situación social nueva que requiere una respuesta pedagógica, la cual se encuentra en la educación intercultural. A continuación exploraremos más este concepto.

Ante la llegada de la realidad multicultural citada en el anterior apartado surge la llamada educación intercultural, la cual irrumpe en los centros escolares de la mano de educadores que buscan dar respuesta a una nueva sociedad.

Se puede afirmar que la educación intercultural es la réplica pedagógica a la necesidad de preparar a futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es multicultural y debería ser intercultural (Llevot, 2006).

Indagando más en esta idea, se puede certificar que la educación intercultural busca formar a los alumnos en una competencia cultural o, lo que es lo mismo, en un bagaje de aptitudes y actitudes que les permita funcionar adecuadamente en una sociedad con diversidad de culturas.

De esta manera, lo que se pretende desde esta corriente pedagógica es el desarrollo de un conjunto de capacidades que permita a los alumnos, en situaciones reales y cotidianas, convivir con personas culturalmente diferentes, juzgar la propia cultura, abrirse a horizontes más amplios o, la que se aprecia como más relevante para este trabajo, resolver conflictos originados por la diversidad de valores (Garreta, 2006).

Llevando esta idea a la práctica diaria, los profesionales de la educación deben intervenir desde la educación intercultural de forma prudente para conseguir tanto el respeto a la diversidad cultural como la búsqueda de igualdad de todos los alumnos. En una práctica cotidiana, esto supone presentar la riqueza de las culturas con mesura y, a la vez, evitar conductas que exalten en exceso las culturas minoritarias y deleguen a los alumnos del grupo mayoritario.

Lo que se pretende con esta comunicación es, en consecuencia, aportar a la práctica educativa de los docentes en formación para estar preparados a los cambios que genera el mundo multicultural surgido de la globalización.

A continuación, se profundizará en la práctica pedagógica de la mediación intercultural, como ejercicio educativo de referencia dentro de la educación intercultural, el cual desde esta comunicación se plantea como una herramienta necesaria para los futuros profesionales de la educación secundaria.

### *La mediación intercultural activa*

Margalit Cohen-Emerique (2011) pionera y experta en esta temática, destaca tres principales formas de ejercer la mediación (las tres tipologías de mediación son: la preventiva, la rehabilitadora y la creativa), desde este trabajo se defenderá el postulado de la mediación creativa.

Desde esta perspectiva se considera la mediación como un proceso generador por el cual se pasa, de una situación inicial, a una final determinada. En este caso se da una transformación en la que el mediador se convierte en el catalizador de un proceso dinámico activo (superando las normas, costumbres y puntos de vista particulares), dado en situaciones de convivencia multicultural, que culmina con el establecimiento de nuevas normas y modos de relación compartidos.

La mediación intercultural activa es, por tanto, una forma efectiva de intervenir en situaciones habituales que tienen lugar en el trabajo educativo con adolescentes y, por tanto,

se ve como necesario su dominio para conseguir una plena educación intercultural.

### *Objetivos del docente desde la mediación intercultural*

Al igual que en muchas otras corrientes pedagógicas, los objetivos deseados para la educación intercultural son muy variados y difieren mucho de autor en autor. El autor de este trabajo ha decidido guiarse por Castellà, Pinto y Jordán (2001), quienes destacan los siguientes objetivos incluidos en cuatro grandes grupos:

- Fomentar actitudes interculturales positivas, dentro de este grupo, se podrían incluir objetivos más concretos como:
  - Respetar y tolerar otras formas de interpretar la vida.
  - Apreciar las aportaciones de otras culturas y fomentar la actitud crítica constructiva con otras culturas y la propia cultura.
  - Adoptar una actitud de apertura hacia otros modelos culturales e incorporar ciertos aspectos en las dinámicas educativas.
- Mejorar la autoestima de los alumnos (con especial hincapié en aquellos pertenecientes a grupos minoritarios), grupo que incluiría objetivos tales como:
  - La no etiquetación de alumnos por su origen cultural.
  - Destacar los puntos fuertes de otros alumnos que hayan crecido en culturas distintas.
  - Introducir elementos culturales de los diferentes alumnos en el día a día de los alumnos y luchar contra la marginación.
- Fomentar la convivencia y la cooperación entre los estudiantes, lo cual abarcaría:
  - Capacitar para resolver conflictos constructivamente.
  - Integrar socioafectivamente al alumnado en la dinámica educativa del centro.
  - Desarrollar habilidades sociales que permitan participar en una vida social multicultural.
- Potenciar la igualdad de oportunidades académicas, dentro del cual se destaca:
  - Buscar el máximo rendimiento en todos los alumnos, destacando aquellos pertenecientes a grupos minoritarios.
  - Planificar adaptaciones curriculares para poder responder a las diferentes capacidades y motivaciones.
  - Evidenciar expectativas positivas respecto de las posibilidades escolares de los alumnos de grupos minoritarios.

De esta manera, a través de la consecución de estos cuatro grandes objetivos, los docentes de la educación secundaria serán capaces de defender una posición apropiada ante una realidad cambiante como la que vive el sistema educativo en Cataluña.

## Metodología

La comunicación se ha confeccionado a partir de los resultados obtenidos en el proyecto "Asociacionismo e inmigración africana: funciones latentes y manifiestas", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (CSO2008-01122/SOCI), que se realizó entre 2008 y 2011 en las comunidades autónomas de Cataluña, Comunitat Valenciana y Navarra.

De forma sintética, los objetivos del proyecto eran: analizar los procesos de génesis y

desarrollo del asociacionismo entre inmigrantes de origen africano; definir la estructura, las funciones, las necesidades y las imágenes de las asociaciones; analizar el efecto de las políticas autonómicas, comarcales y locales en el desarrollo y consolidación del asociacionismo; profundizar en el grado de reconocimiento y utilidad atribuida al asociacionismo y en los factores que influyen en que las administraciones públicas y otras instituciones y entidades que trabajan *por y para los inmigrantes* consideren, o no, que se trata de interlocutores a quienes debe tomarse en consideración.

Los resultados que se presentan en la comunicación se refieren a nueve entrevistas en profundidad hechas dentro de este marco a diferentes mediadores de diversas asociaciones de inmigrantes de Cataluña con el propósito de detectar las diferentes funciones de los mediadores en el ámbito educativo.

## Resultados obtenidos/esperados

A lo largo del recorrido de este trabajo se abordó la realidad multicultural en las escuelas desde diferentes enfoques, por ello, sería prudente acabar el proyecto con algunas reflexiones sobre esta situación que ayuden a la intervención en dichos contextos.

Así, a rasgos generales, algunas de las propuestas que se deducen de esta investigación respecto a los mediadores, las instituciones escolares, el alumnado y el profesorado son las siguientes.

En relación a la mediación intercultural, la figura del mediador intercultural en las instituciones educativas puede tener un efecto beneficioso si se lleva a cabo correctamente, lo que implica comenzar a dejar atrás la práctica de mediadores informales (como suelen ser los casos de familiares o amigos de las personas implicadas<sup>5</sup>) para abordarlo desde una óptica más profesionalizada, que posibilite el desarrollo de una mediación crítica que fomente el progreso tanto de las instituciones como de los jóvenes que son educados en ella.

En cuanto a las instituciones escolares secundarias, se debería potenciar un clima abierto a la diversidad cultural existente en el entorno y respetuoso con sus manifestaciones; apostar por dinámicas que faciliten la relación entre las personas de diversos orígenes culturales, el uso de una metodología adecuada a los requerimientos interculturales basada en el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa, lo que implica no limitar las actividades “interculturales” a fiestas puntuales sin mayor repercusión en el curso.

En cuanto a las familias y su relación con los centros educativos, un punto a trabajar sería establecer canales de comunicación permanentes entre progenitores y escuela.

Así pues, se tomó como referencia la práctica de los mediadores interculturales de las diferentes asociaciones de inmigrantes para poder analizar en profundidad esta tipología de intervención ante los conflictos y poder estudiar, a partir de esta, su posible aplicación en el ámbito de la educación formal secundaria.

En consecuencia, se concluyó la viabilidad de esta propuesta en la intervención con adolescentes en centros con diversidad étnica y, por tanto, se plantea la obligación de enseñar esta práctica dentro de un currículo intercultural con el fin de llevar a cabo una docencia competente en un mundo en cambio.

## Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2001). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-textos.

- Aguado Odina, M. T. (2012). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de educación* (358), 12-16.
- Atkinson, D.R. Morten, G. y Sue, D.W. (Cords.) (1998). *Counseling American Minorities: A Cross Cultural Perspective*. Nueva York: McGraw Hill.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1986). *De la peligrosidad al riesgo*. En *Materiales de Sociología crítica*. Madrid, La piqueta.
- Castellà, E.; Pinto, C. y Jordán, J.A. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Cea d'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social*. Paris: Presses de l'EHESP.
- Colectivo IOÉ. (2008). Inmigración y mercado de trabajo. *Inmigrantes, nuevos ciudadanos* (pp. 64-75). Madrid: CECA.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- Departament d'Ensenyament (2013). *Alumnat estranger segons la zona d'origen*. Visitado el 5 de Agosto, 2013, desde: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>
- García Borrego, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: Adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garreta Bochaca, J. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusión to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations* (30)
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Isajiw, W.W. (2000). Approaches to ethnic conflict resolution: paradigms and principles. *International Journal of Intercultural Relations* (24), 105-124.
- Llevot, N. (2002). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Departament de Pedagogia i Psicologia de l'Universitat de Lleida.
- Llevot, N. (2003). Mediació intercultural i institucions escolars: L'exemple del Quebec. *Papers: Revista de sociologia* (70), 135-147.
- Llevot Calve, N. (2006). *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2013). Las asociaciones de inmigrantes africanos. Organización, proyectos y actuaciones. *Revista Internacional de Sociología* (71), 15-32.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *UNLZ* (7), 123-146.
- Pastor, X. y Peris, C. (2007). *Mediació Comunitària i GAC a Catalunya. Facilitar la Governabilitat*.

*De les Experiències a les Bones Pràctiques*. Maià de Montcal: Centaures del Desert.

Quintana, S.M. (2007). Racial and ethnic identity: developmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology* (54), 259-270.

Rondón García, L. M. (2011). Modelos de mediación en el medio multiétnico, *Trabajo social* (13), 153-175.

Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

PROCESOS DE  
CONSTITUCIÓN DE  
IDENTIDADES DOCENTES

# Proyecto fin de grado: proceso para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción

Elena Lopez de Arana Prado (*elopezdearana@mondragon.edu*)

Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragon

Ainhoa Madariaga Junguitu (*ainhoa.madariaga@alumni.mondragon.edu*)

Alumna de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragon

Eider Salegi Arruti (*esalegi@mondragon.edu*)

Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragon

**Palabras clave:** construcción de la identidad docente, investigación en acción, educación infantil

## (Re)pensando el proyecto fin de grado

El presente artículo describirá la propuesta sobre el proyecto fin de grado tanto para la titulación de educación infantil como para la titulación de educación primaria que ha realizado la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragon.

El proceso de Bolonia (1999) posibilitó la construcción de un nuevo marco/espacio europeo para las enseñanzas superiores que ha traído consigo el replanteamiento de todos los grados hasta ahora ofrecidos. Esta adaptación al nuevo marco, exige repensar también los objetivos del proyecto fin de grado con el que el alumnado culmina los estudios superiores.

En nuestra facultad se constituyó un grupo de 4 docentes-investigadores cuya función es velar por la calidad de los nuevos grados de educación. Por ello, fueron ellos quienes se encargaron del diseño y la reformulación del proyecto de fin de grado en las titulaciones de educación infantil y primaria.

Los miembros de este equipo, tras varias reuniones con el equipo docente de la facultad, acordaron que el objetivo de dicho proyecto debía ser la facilitación de la construcción de la identidad docente de nuestras alumnas.

El término de identidad docente es un constructo psicológico que hace referencia a las características personales y profesionales de un docente, que ayudan a predecir, explicar, entender su práctica profesional. Gracias a dicha identidad, el docente se reconoce a sí mismo y es reconocido por el resto de los docentes (Gysling, 1992).

En cuanto a la construcción de la identidad docente cabe señalar que es consecuencia de un proceso personal y colectivo de naturaleza compleja y dinámica (Prieto, 2004).

La dimensión personal del proceso de construcción de la identidad docente se define como la construcción de las representaciones subjetivas de cada profesor. Estas representaciones reflejan determinadas actitudes, creencias, valores... (Prieto, 2004), a veces inconscientes, que determinarán la implicación y los compromisos en el desempeño de la labor docente.

La dimensión colectiva del proceso de construcción de la identidad docente se define como las representaciones construidas de manera intersubjetiva (Prieto, 2004). Estas representaciones son consecuencia de las reflexiones críticas y/o argumentadas del equipo docente que hacen posible la toma de conciencia de algunas de las prácticas inconscientes, o de incongruencias entre el discurso y la práctica.

Según Prieto (2004) la construcción de la identidad docente acontece durante toda la vida laboral. Estando de acuerdo con lo anterior, el planteamiento que en este artículo se presenta se basa sin embargo, en la tesis de Ávalos (2002), quien subraya que la formación inicial de los docentes, es uno de los momentos claves para el inicio del proceso de construcción de dicha identidad.

Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta ahora, el objetivo de este artículo es dar a conocer el planteamiento del proyecto fin de grado como proceso que ha estado al servicio de la construcción de la identidad docente. La dinámica de la asamblea en educación infantil es el objeto de estudio del proyecto fin de carrera que vamos a exponer para ejemplificar el proceso de construcción de la identidad docente.

## Metodología para el desarrollo del proyecto fin de grado

Dado que la construcción de la identidad docente necesita de un proceso en el que se reflexiona sobre la propia práctica, la metodología utilizada no podía ser otra que la investigación en acción, término acuñado por Stenhouse (1981) quien entendía el currículum como algo dinámico e interactivo que se iba construyendo en la práctica.

Esta metodología promueve un modelo de profesor que investiga en el aula -solo o con ayuda de observadores externos-, para resolver problemas concretos (Lewin, 1948; Robertson, 2005), tomando conciencia de su práctica (Dewey, 1998) mediante la reflexión argumentada y documentada (Porlán, 1987) que le lleva a adaptar la calidad de las intervenciones (Johnsen y Norman, 2004; Schön, 1992 y 1998).

Tres escenarios o contextos de desarrollo han sido necesarios para convertir el proyecto fin de grado en un proceso para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción. El denominador común de dichos escenarios o contextos ha(n) sido la(s) alumna(s). Además, así como el primer contexto es la base del segundo, el segundo contexto es la base del tercero, por lo que se puede considerar que son interdependientes.

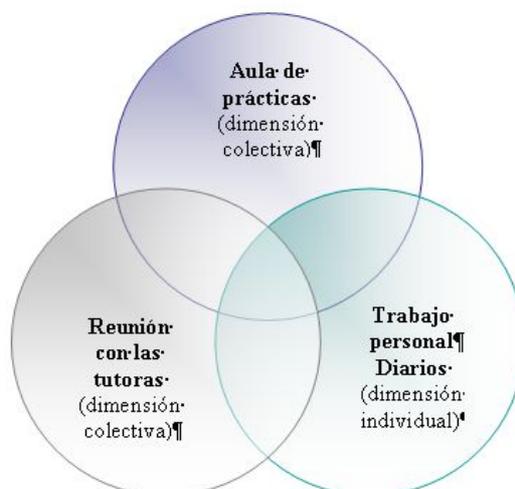


Figura 1: Escenarios o contextos para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción

Los escenarios o contextos de desarrollo a los que hacemos referencia son los siguientes: el aula en el que el alumno lleva a cabo las prácticas, el trabajo personal del alumno, y las reuniones en la facultad entre las alumnas y las tutoras del proyecto fin de grado (Ver figura 1).

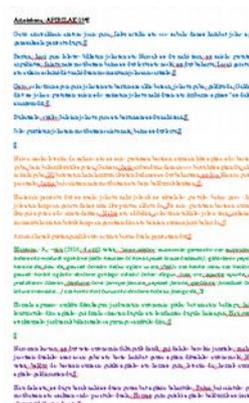
### *Aula de prácticas*

Para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción, es imprescindible que parte del proceso se lleve a cabo durante el periodo de prácticas de las alumnas. Su función ha sido observar su propia práctica a la hora de interactuar con el tutor o tutora del aula en la que están en prácticas, la hora de interactuar con l@s niñ@s del aula, a la hora de llevar a cabo alguna de las actividades (tanto dirigidas como libres) que suelen quedar en manos del tutor...

Teniendo en cuenta que la construcción de la identidad docente debe de ser un proceso tanto personal como colectivo (Prieto, 2004); el aula en el que la alumna lleva a cabo las prácticas es un contexto orientado al desarrollo de la dimensión colectiva, ya que la alumna trabaja mano a mano con el tutor o tutora del aula.

### *Trabajo personal*

El diario ha sido la herramienta que hemos utilizado para que las alumnas registren y reflexionen sobre todo lo vivido en el aula. Para facilitar esta reflexión nos servimos de las fases que propone Porlán (2008): descripciones muy detalladas de los acontecimientos significativos acontecidos, análisis de las posibles causas y consecuencias de la intervención realizada, valoración documentada y argumentada, y diseño de nuevas líneas de acción para abordar acontecimientos similares. Les pedimos a las alumnas que para cada una de las fases utilizan un color diferente, de este modo les ha sido mucho más fácil autoregularse e identificar los bloques en las intervenciones y/o reflexiones.



Este escenario es un contexto orientado al desarrollo de la identidad docente como proceso personal en el que la alumna debe de reflexionar primero en soledad, para luego poder socializar, compartir y así enriquecer el proceso en el tercer y último contexto.

### *Reunión con las tutoras*

El objetivo de las reuniones es realizar una reflexión compartida sobre lo que nos impulsa a intervenir del modo en el que lo hacemos. Basándonos en lo recogido y reflexionando de forma personal en los diarios, analizamos en grupo algunos fragmentos, tratando de desvelar las contradicciones entre teoría y práctica, identificando las “teorías implícitas” (Porlán, 2008) -vinculadas a los modelos educativos vividos que nos han dejado huella-, los miedos, las necesidades... que dirigen nuestra práctica o intervención de forma inconsciente. Por lo tanto, se puede decir que se trata de un espacio de autoconocimiento.

Este tercer y último escenario es un contexto orientado al desarrollo de la identidad docente de forma colectiva, ya que pequeños grupos de alumnas se reúnen con las tutoras para de forma dialógica reflexionar sobre la propia práctica, hacer consciente lo inconsciente e intentar buscar caminos alternativos que mejoren la intervención dando respuesta a la tota-

lidad de l@s niñ@s del aula.

De los tres escenarios o contextos descritos anteriormente, consideramos el denominado “reunión con las tutoras”, el corpus del proceso, ya que es el más idóneo para facilitar la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción. Por ello, vamos a relatar qué es lo que ha ocurrido en las tres reuniones celebradas entre las tutoras y las alumnas.

## Primera reunión

El objetivo de la primera reunión fue crear una matriz que recoja las funciones de un profesional de educación infantil para posteriormente utilizarla en la detección de temas recurrentes en los diarios escritos por las alumnas.



Para lograr este objetivo las tutoras pidieron a las alumnas que se organizaran en grupos de tres y que fueran escribiendo en pódit diferentes las funciones que creían que debía de cumplir un profesional de educación infantil. Una vez terminaron de escribir aquello que les vino a la cabeza, las tutoras recogieron todos los pódit y fueron leyéndolos en voz alta para compartirlos con el resto de alumnas y para que entre todas acordaran cómo organizarlos. De este diálogo se consensuó que las diferentes funciones de los profesionales de educación infantil se podían organizar en las siguientes 4 categorías: funciones relacionadas con mi profesionalidad, funciones dirigidas a garantizar el bienestar y desarrollo de cada uno de l@s niñ@s, funciones dirigidas a garantizar el bienestar y desarrollo del grupo de niñ@s en su totalidad, y funciones cuyo objetivo es la creación y mantenimiento de la comunidad de aprendizaje (Ver figura 2).

Una vez construida la matriz y finalizada esta primera reunión, las tutoras pidieron al grupo de alumnas que releyesen sus diarios y que fuesen relacionando los pasajes de su narrativa con las funciones especificadas en la matriz. En esta fase a algunas de las alumnas les surgieron nuevas funciones que fuimos acuñando a la matriz, ya que en el primer momento de construcción no habían aparecido. Por lo tanto, se puede decir que la matriz ha sido un instrumento dinámico que hemos ido reconstruyendo, enriqueciendo, reorganizando... durante todo el proceso del proyecto fin de grado.

FUNCIONES ACORDES CON LA PROFESION		Formación continua: mirada dirigida hacia el niño, capacidad de cambio y de adaptación. Autoevaluación: identificar los puntos débiles y los puntos fuertes de cada uno. Darse cuenta de la importancia de la evaluación. Observar. Investigar. Innovar. Capacidad crítica Actitud abierta: tener en cuenta las opiniones de los demás.
FUNCIONES DIRIGIDAS HACIA CADA UNO DE LOS NIÑOS	Bienestar	Mostrar afectividad hacia el niño: seguridad, confianza, cariño. Respetar los ritmos biológicos de cada niño. Adaptar a cada uno de los niños las acciones, dinámicas, metodología... Conocer el entorno (familia) de cada niño. Responder a las necesidades de los niños. Ser sensibles a las demandas de cada niño. Mirar al niño como un ser global. Respetar a todos y cada uno de los niños. Saber adaptarse a cada niño.
	Desarrollo	Tener en cuenta las etapas del desarrollo del niño. Impulsar la autonomía en los niños. Tener en cuenta los aprendizajes de los niños.
	Aprendizaje	Tener en cuenta la zona de desarrollo próximo de los niños. Acompañar al niño. El / la niño como el eje (centro) del aprendizaje.
FUNCIONES DIRIGIDAS HACIA EL GRUPO DE LOS NIÑOS.	Bienestar	Ayudar a crear una identidad grupal en el aula. Respetar la diversidad del aula. Responsabilizarse de la organización del espacio.
	Aprendizaje	Mirada globalizadora, impulsando la transdisciplinariedad. Acercar la realidad al aula y poder adaptarla. Organizar las actividades del aula. Rol activo. Ser flexible. Motivar. Coherencia. Transmisión de valores y capacidad de poner límites. Transmisión de la cultura y la lengua.
FUNCIONES DIRIGIDAS HACIA LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Con los profesores	Saber trabajar en equipo y capacidad de organización.
	Con las familias	Comunicación efectiva con los padres.
	Con la comunidad educativa.	Trabajar conjuntamente con diferentes agentes de la escuela. Relacionarse con la comunidad educativa y participar con ella.

Figura 2: Matriz creada por las alumnas sobre las funciones de los profesionales de educación infantil

## Segunda reunión

Como consecuencia del análisis de los diarios, las alumnas fueron capaces de identificar temas recurrentes o temas no resueltos en su práctica.

Por ejemplo, Ainhoa, quien realizó las prácticas en un aula de 4 años, tras analizar su diario se percató de que en relación a sus intervenciones tenía varios temas recurrentes o no resueltos. Pero, de todos estos temas los que más inseguridad le creaban en cuanto a la idoneidad de su práctica eran su intervención el momento de la asamblea y su rol cuando los niños estaban en los rincones. Durante sus prácticas se planteó algunas preguntas que reflejaban los "conflictos didácticos" (Porlan, 1987) experimentados: ¿cómo tener en cuenta los intereses de todos los niños en el momento de la asamblea o en los rincones?, ¿cómo fomentar la motivación y la participación de todos los niños en la asamblea?, ¿qué tipo de propuestas hacer a los niños en los rincones?

Ainhoa, a lo largo del proceso fue resolviendo o dando respuesta a alguna de las cuestiones planteadas. Las dudas que Ainhoa tenía referentes a los rincones, fueron diluyéndose gracias a textos que fue leyendo, gracias a la ayuda de la tutora del aula donde estaba en prácticas y gracias a las reflexiones realizadas en el grupo del practicum (proceso que coexiste con el proceso del proyecto fin de grado). Por lo tanto, decidió centrarse únicamente en el análisis sobre su intervención en la asamblea.

Cuando todas las alumnas identificaron sus dudas recurrentes o cuestiones no resueltas, las tutoras teniendo en cuenta la similitud de los objetivos personales formaron pequeños grupos de tres. En el caso de Ainhoa se le agrupó con otras dos alumnas (Olatz y Miren) cuya preocupación radicaba en cómo diseñar una propuesta que respetara la motivación de cada un@ de l@s niñ@s y/o en cómo fomentar la motivación de tod@s l@s niñ@s del aula para con una propuesta diseñada de antemano.

Ante estas incertidumbres (Morin, 1999), el objetivo de esta segunda reunión fue visualizar, con Ainhoa, Olatz y Miren, el proceso o trayecto del proyecto a realizar cuyo objetivo era conocer, entender y mejorar la propia intervención en referencia al tema encontrado -no buscado- tras el análisis de los diarios. Para ello, las tutoras les preguntaron qué tipo de proyecto querían hacer y cómo lo visualizaban.

Ainhoa, Olatz y Miren acordaron que su trabajo tenía que dar respuesta a las preguntas que se planteaban a la hora de poner en práctica algunas propuestas o estrategias metodológicas en el aula. Más específicamente, reivindicaron que su proyecto debía de ser funcional, esto es, debía serles útil para su futura práctica docente ayudándoles a desarrollar intervenciones que respetasen las motivaciones e intereses de cada un@ l@s niñ@s y proporcionándoles principios pedagógicos que despierten y mantengan el interés de tod@s l@s niñ@s en propuestas ya preescritas.

Por último, otra de las cuestiones que subrayaron fue que el proyecto debía de ser realista, esto es, debía de ser posible, debía de ser factible, debía de poderse llevar a la práctica. Para ello, decidieron que tenían que hacer una propuesta acorde con los recursos que disponían.



### Tercera reunión

El objetivo de la tercera reunión fue diseñar una propuesta de mejora en torno al tema recurrente o no resuelto que esté al servicio de la construcción de la identidad docente, que es el objetivo último del proyecto fin de grado. Para ello, y teniendo en cuenta que el proyecto debía ser algo funcional y posible que ayudara a las tres alumnas, a Ainhoa, Olatz y Miren a respetar o despertar el interés de tod@s l@s niñ@s del aula; las tutoras trataron de provocar una reflexión más profunda y centrada en proyecto formulándoles las siguientes preguntas: ¿qué queremos conseguir exactamente con nuestra práctica?, ¿qué podemos hacer, qué alternativas podemos crear para lograrlo?, ¿cuáles son las dificultades que obstaculizan la consecución del objetivo?, ¿qué resultados prevemos como consecuencia de implementación de la mejora?

A pesar de que Ainhoa había expresado de forma clara que deseaba tener en cuenta los intereses de cada un@ l@s niñ@s en la asamblea para así asegurar su motivación, y consecuentemente su participación; Ainhoa, al igual que el resto de las alumnas, se bloqueó en el momento en el que las tutoras le pidieron que pensara en alternativas, en caminos no explorados, en intervenciones sencillas pero factibles que pudiesen ayudarle a conseguir su objetivo. Las resistencias que aparecieron en este momento del proceso fueron consecuencia de las contradicciones inconscientes pero existentes entre pensamiento/sentimiento y práctica (Porlan, 1987), y la polaridad vivida por el deseo de innovar frente al miedo de obstaculizar o cuestionar el quehacer de la tutora del aula con la que había construido una relación de mu-

cha confianza.

Tras un largo diálogo en el que las tutoras trataron de facilitar la toma de consciencia de las resistencias que estaban bloqueando el proceso, la propuesta de Ainhoa tomó forma. Anteriormente a esta reflexión, Ainhoa, daba comienzo a la asamblea preguntando a l@s niñ@s si querían contar o compartir algo. El resultado de esta práctica era que casi siempre acababan participando l@s mism@s niñ@s, e incluso, a veces so-



lían repetir relatos expuestos en alguna otra asamblea. Por lo tanto, tras la revisión bibliográfica sea acordó que la asamblea debía ser un espacio dirigido a compartir experiencias personales y vitales (Berrera, 2010; Seisdedos, 2004) en un marco de espontaneidad (Seisdedos, 2004). Basándose en lo anterior, Ainhoa decidió dar comienzo a la asamblea presentado algún objeto que bien podía ser elegido por ella o por los alumnos a

quienes se les brindó la oportunidad de hacerlo. De este modo, partiendo de los objetos, trató de ir construyendo de forma conjunta una narrativa que explicara la esencia del objeto o que abriese puertas a diferentes hipótesis que luego podrían ser comprobadas. Llevó a cabo la mejora descrita durante sus dos últimas semanas de prácticas.

## Resultados del proyecto fin de grado

Tras la implementación de la mejora viene la evaluación o análisis de las decisiones tomadas. Para ello, una de las tutoras se desplazó al centro en el que estaba la alumna en prácticas y observó cómo Ainhoa llevaba a cabo la mejora acordada. Tras la observación, y sirviéndose de la técnica de “triangulación” de Elliot (1984), la tutora, con el objetivo de contrastar sus observaciones, tuvo una conversación primero con Zuriñe, la tutora del aula, quien llevaba tres meses observando la práctica de Ainhoa. Después de este primer contraste se invitó a Ainhoa a la conversación para que expusiera su autoevaluación en lo que a la implementación de la mejora se refería. Con el objetivo de crear un clima de confianza. en dicha evaluación la tutora se centró sobre todo en subrayar las intervenciones positivas y las potencialidades de Ainhoa. La detección de las futuras mejoras se dejó en manos de la alumna. Sorprendentemente la autoevaluación realizada por Ainhoa no distó mucho de las observaciones realizadas por la tutora del aula y por la tutora del proyecto.

Basándonos tanto en las observaciones realizadas como en los diarios de la alumna, se pudo constatar que la nueva manera de proceder en las asambleas era más eficaz que la anterior para promover la motivación, y consecuentemente la participación de tod@s l@s niñ@s del aula. Como consecuencia de este nuevo planteamiento se consiguió que algun@s de l@s niñ@s que no solían implicarse en la asamblea, empezaran a participar, bien hablando y/o llevando objetos. Además, Ainhoa subrayó, que bajo su punto de vista, las conversaciones fueron volviéndose más espontáneas, naturalizándose poco a poco el momento de la asamblea, ya que los niños dejaron de dirigirse única y exclusivamente a Ainhoa para conversar también entre ellos.

Del análisis de los diarios de Ainhoa también se constata que el éxito de la implementación de la mejora no se debe sólo al hecho de dar comienzo a la asamblea con la presentación de un objeto. El hecho de introducir el objeto a explorar obligó a Ainhoa a modificar también la forma en la que se dirigía a los alumnos. Su intervención sufrió dos cambios significativos. El primero fue que pasó de utilizar preguntas cerradas a formular preguntas abiertas diri-

gidas a la indagación, cuestionando las certezas, confrontando las hipótesis, etc. Además, de dar respuesta a las preguntas formuladas por l@s niñ@s, Ainhoa también pasó a rebotar preguntas al grupo, a preguntarles sobre las propias preguntas haciendo de espejo, etc.

A pesar de los logros subrayados, la alumna y las tutoras coinciden en afirmar que no se puede asegurar que tod@s l@s niñ@s que participasen lo hiciesen debido al cambio en la dinámica de la asamblea. Tras reflexionar sobre las causas que hicieron posible el incremento en la participación, una de las hipótesis que nos hemos formulado es que el tema que se trató en las asambleas, esto es, que el tema de los animales tuviese tanto impacto como el cambio de dinámica en la participación de algun@s de l@s niñ@s.

Pero bien es cierto que no se pudo conseguir que tod@s l@s niñ@s del aula participasen. A este respecto, Ainhoa cuestionadas por las tutoras, se formuló algunas nuevas preguntas respecto a las características y/o vivencias que algun@s de l@s niñ@s podían experimentar en la dinámica de la asamblea: ¿por qué algunos niños no hablan nunca en la asamblea?, ¿se sienten demasiado expuestos e inseguros?, ¿no les gusta hablar delante de los demás?, o ¿es que tratar siempre los mismos temas en la asamblea (el tiempo, el día de la semana...) les resulta aburrido? Estos nuevos interrogantes sobre los niños, llevaron a Ainhoa a formularse otros nuevos interrogantes relacionados con la propia dinámica de la asamblea: ¿qué sentido tiene que la asamblea sea obligatoria en educación infantil?, ¿cuál es el objetivo real de la asamblea?, ¿no sería mejor ofrecer a l@s niñ@s alternativas diferentes de forma paralela para que ell@s elijan libremente en qué implicarse?

## [Re](re)pensando lo ya (re)pensado sobre el proyecto fin de grado

Tras haber vivenciado este proceso, toca rerepensar lo ya repensado anteriormente. Esta re-gurgitación cognitiva y emotiva no es el final del proceso, si no que es el "to be continued", el primer paso desde el que se partirá para la tutorización de los futuros proyectos fin de grado ya que el camino elegido ha superado las expectativas que en un principio construimos.

Al final de este camino, las alumnas, han considerado que este proceso les ha capacitado para darse cuenta de que como docentes es imprescindible que la práctica sea reflexiva, crítica y documentada, ya que el curriculum es una construcción dinámica, interactiva y dialógica que (Stenhouse, 1981) exige una adaptación y mejora continua de las intervenciones. Además, como dicho proceso ha sido una invitación a experimentar nuevos caminos desde un marco de seguridad y confianza, también les ha ayudado a perder el miedo a equivocarse, o como diría Morín (1999), les ha ayudado a ser más capaces, a poder "navegar en un mar de incertidumbres".

Cabe destacar que el proceso de las alumnas ha llevado a las tutoras a tener que adoptar una visión retrospectiva de su propio periodo de prácticas, teniendo que recordar cómo eran, qué hicieron, cómo lo vivieron, cuáles eran sus temores, sus expectativas, etc. Esta visión ha facilitado el poder conectar con el momento vital de las alumnas. Asimismo, las tutoras se han visto obligadas a investigar su propia acción con el fin de tomar consciencia de los temas que en ellas estaban resonando, y con el fin de adecuar sus intervenciones a las necesidades del proceso y a las necesidades de cada una de las alumnas a las que tutorizaban.

Por otro lado, cabe destacar que las alumnas afirman que este proceso ha posibilitado la construcción de su identidad docente, desvelando características de su persona de las cuales antes no eran totalmente conscientes, y que influyen en su práctica docente. En el caso de Ainhoa por ejemplo, se puede decir que ha aprendido -no a nivel teórico, sino práctico- que

su labor no es dar respuesta a las preguntas de l@s niñ@s, sino que su intervención debe estar centrada en ayudarles a buscar las soluciones, porque l@s niñ@s son capaces de aprender cosas por ellos mismos si los adultos les proporcionamos los contextos de desarrollo adecuados.

En relación a lo anterior, las tutoras también se han dado cuenta de que a veces los docentes creamos contextos en los que se menosprecian las capacidades de las alumnas, impidiéndoles o robándoles el placer del descubrimiento, de la autorrealización, del logro, etc. Tras esta experiencia, y a través de este artículo, queremos reivindicar contextos dialógicos en los que se empodere a las alumnas, haciéndolas dueñas de sus propios procesos, devolviéndoles el derecho y la responsabilidad de decidir, de dibujar sus metas, de vislumbrar el camino que tomarán, de marcar el ritmo al que caminarán... en definitiva, ofrecerles la opción de autorregular su proceso de desarrollo, autoconocimiento y autoconstrucción.

Por último, se debe aceptar que este proceso ha supuesto la renuncia y duelo de la perfección. La educación navega con banderas en las que ondean legados como la innovación, la originalidad y el emprendizaje. Legados que pesan demasiado y que más que ayudar, bloquean los procesos orientados a derribar las murallas que impiden la mejora. Por tanto, consideramos que conviene abandonar la búsqueda de cambios espectaculares, para centrarnos en pequeñas prácticas alternativas o experimentales, porque de éstas a veces provienen grandes consecuencias o grandes preguntas que ayudan a crear nuevos paradigmas. Por lo tanto, pensemos en posibles, para lograr imposibles. Este ha sido el lema que hemos elegido para la bandera que ha ondeado durante todo este proceso.

## Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de educación.
- Berrera, M.C. (2010). La hora de la asamblea. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 31, 1-9. ISSN: 1988-6047
- Conferencia de ministros (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Madrid: MEC
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1984). Improving the quality of teaching through action research. *Forum*, 26, 74-77.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un Análisis de su Identidad Social*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Johnsen, H.C.G. y Normann, R. (2004). When Research and Practice Collide: the Role of Action Research when There Is a Conflict of Interest with Stakeholders. *Systemic Practice and Action Research*, 17, 207-235.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la escuela*, 1, 63-69.

- Porlán, R. (2008). *El Diario de Clase y el Análisis de la Práctica*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6, 29-49.
- Robertson, J. (2005). *Coaching Leadership: Building Educational Leadership Capacity Through Coaching Partnerships*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research Press.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29, 103-114.

# Docente-artista-espectador: notas preliminares para uma investigação empírica

Taís Ferreira ([taisferreirars@yahoo.com.br](mailto:taisferreirars@yahoo.com.br))

Universidade Federal da Bahia/ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal de Pelotas/Docente na Licenciatura em Teatro

## Introdução

As questões que balizarão este artigo, que é um conjunto de notas preliminares nas quais exponho algumas reflexões a fim de alicerçar a pesquisa proposta, são frutos de minha experiência como docente em licenciaturas em teatro e dança em universidades brasileiras nos últimos dez anos e de minhas experiências com investigações de recepção teatral. Assim, a pergunta norteadora das colocações aqui postas é a seguinte: como processos de recepção transformam-se em pedagogias cênicas? Esta pode ser complementada por: o que podem as recepções cênicas na formação docente e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem cênicos?

Pensando, portanto, na formação de docentes-artistas, que lugar o “tornar-se espectador” ocuparia na constituição das identidades de docentes das artes cênicas (teatro e dança) no Brasil? E mais: nas pedagogias das artes cênicas este vértice do triângulo (prática, teoria/contextualização, recepção), ao lado daquele concernente ao da contextualização histórica, sociocultural, teórica e filosófica das artes, são comumente preteridos em relação às práticas em teatro e em dança nas escolas brasileiras. Assim sendo, que experiências atravessam a constituição de professores de teatro e dança como espectadores no mundo contemporâneo, para que tenham tanto o desejo como os subsídios e as ferramentas conceituais e práticas para desenvolver processos educacionais naquilo que se denomina hoje como “pedagogia do espectador”?

Mas, afinal, é preciso ensinar a ser espectador? Quais os diversos lugares das culturas contemporâneas onde aprendemos a ser espectadores das culturas visuais, audiovisuais, espetaculares, performativas e cênicas (todas elas absolutamente imbricadas entre si)? Onde e como se constroem as identidades de espectadores de professores de teatro e dança no Brasil?

Esse artigo não intenta responder definitivamente a estas questões, e nem poderia neste curto espaço. Pretendo lançá-las, as questões, como indutoras de reflexões sobre a temática da recepção cênica e do ensino de teatro e dança no Brasil. A fim de que o leitor possa contextualizá-las, discorrerei a seguir, brevemente, sobre a estrutura curricular da educação básica no Brasil, o ensino das artes e a formação de docentes em teatro e dança nas universidades brasileiras.

## Estrutura ensino de artes na educação básica brasileira e dos currículos de formação de professores de teatro e dança nas universidades

É pertinente contextualizar a atual situação do ensino formal de artes cênicas no país. Cumpre notar que o ensino de artes (música, teatro, dança e artes visuais) é obrigatório nos currí-

culos da educação básica, ainda que nem sempre as escolas públicas tenham professores de artes com formação e estrutura para cumprir a lei. Há, nas universidades brasileiras, basicamente, três modalidades de cursos profissionalizantes em artes: cursos técnicos a nível médio ou pós-médio e cursos superiores, os bacharelados em artes e as licenciaturas em artes, que formam professores para a educação básica regular e para o ensino informal (este último também exercido por bacharéis ou pessoas com formação autodidata). É importante salientar que para ser professor da educação básica regular em instituições de ensino públicas ou privadas, deve-se, obrigatoriamente, ser diplomado em um curso de licenciatura no Brasil.

Nos currículos das licenciaturas em teatro e dança, existem basicamente quatro núcleos de disciplinas, compostos por 1) disciplinas práticas na linguagem, 2) disciplinas de caráter teórico sobre as artes, 3) disciplinas pedagógicas básicas e 4) atividades de estágios curriculares obrigatórios e práticas pedagógicas na área.

Na última década, com a expansão do ensino superior no país promovida por programas federais como o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e por diversos programas do Ministério da Educação (MEC) de estímulo à formação de professores para a educação básica (Parfor, Prodocência, PIBID, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>), assistimos à abertura de muitos cursos de licenciatura, voltados para formação de professores para educação básica, esta dividida em Educação Infantil (maternal, jardim de infância, pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos).

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica promulgada em 1996, todas as escolas deveriam ofertar em seus currículos, da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, aulas de artes em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Para tanto, as universidades devem formar professores de artes em cursos de licenciatura específicos para cada uma das quatro áreas, o que já vem ocorrendo na maior parte das instituições de ensino superior.

Assim, a educação artística polivalente no nível superior (que existiu de 1971 a fins da década de 90) é substituída nas universidades por cursos específicos. Já a demanda por professores de artes nas escolas de educação básica está muito longe de ser suprida ou sequer satisfatória no país. Dito isso, é importante também lembrar que a abordagem triangular para o ensino das artes, promulgada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil (PCNs), nos diz que uma das etapas fundamentais aos processos de ensino-aprendizagem em artes é a fruição estética e a recepção cultural de obras e artefatos artísticos.

No entanto, se observarmos os currículos das licenciaturas em teatro e dança, ainda que superficialmente, notaremos que há um descompasso entre o que é proposto curricularmente nos PCNs para educação básica em artes e a formação dos professores de teatro e dança. Como exemplo, podemos citar que 70% dos depoentes (que responderam ao questionário que coleta dados para esta pesquisa) que têm graduação em teatro, dança ou educação artística, “nunca” tiveram alguma disciplina em seus cursos de graduação voltada aos estudos de recepção cênica, às práticas de mediação cênica ou às pedagogias do espectador.

O acesso à formação continuada nesta área no ensino de teatro e dança também é muito pequeno, já que 75% dos sujeitos declaram “não haver participado” de nenhum curso, evento, oficina ou seminário sobre estas temáticas. Podemos depreender que ainda que a re-

cepção cênica e a fruição estética sejam conteúdos curriculares obrigatórios na educação básica, elas são parcamente desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores de artes cênicas no Brasil.

Tendo em vista a compreensão da formação como espectadores nos diversos lugares e através de distintas pedagogias culturais contemporâneas, intentamos visualizar como estes percursos formativos de professores, para além da formação educacional regular, atravessam as práticas docentes em artes cênicas no Brasil.

Já a citada ênfase nas atividades práticas em dança e teatro pode ser depreendida dos seguintes números: somente 41% dos professores realizam “sempre” atividades de recepção, leitura e fruição de obras cênicas com alunos em aulas, 37% “às vezes” e 19% “nunca ou raramente” realizam atividades abordando estes conteúdos e noções. Já os conteúdos concernentes à teoria, história, filosofia e sociologia das artes são abordados “sempre” por 51% dos depoentes, “às vezes” por 30% e “raramente ou nunca” por 16% dos professores. Ou seja: os conteúdos menos desenvolvidos nas aulas de teatro e dança brasileiras ainda são aqueles relativos à recepção cênica, demonstrando que a proposta da abordagem triangular não tem reverberado plenamente apesar dos mais de quinze anos de divulgação massiva dos PCNs em todas as escolas do Brasil. Outro dado significativo obtido nos questionários é que 25% dos professores depoentes dizem “desconhecer” a abordagem triangular para o ensino das artes e 14% “desconhecem” os PCNs e seus conteúdos.

## Teorias da recepção teatral e pesquisa empírica

As publicações e propostas para uma pedagogia do espectador no Brasil têm se encaminhado no sentido de pensar a aula de teatro como lugar privilegiado para formação de espectadores. Diversos artistas, pedagogos, professores de teatro e pesquisadores propõem uma pedagogia do espectador mediada pela aula de teatro (para aprofundamento do tema, acessar o livro “História da Arte-Educação 2 – Módulo 16” (HARTMANN e FERREIRA, 2010), disponível integralmente no sítio eletrônico <http://www.slideshare.net/plateroeeu/historia-arte-ed2teatro2>. Ver especialmente a “Unidade 2 – O que é um espectador? Dos modos de constituir-se dentro e fora da aula de teatro”). Há também possibilidades apresentadas por pesquisas que apresentam uma pedagogia do espectador atrelada à produção cultural, vinculada a projetos com cunho pedagógico, à mediação cultural, como aquela apresentada por Flávio Desgranges (2005) e Maria Lucia Pupo (2011) no Brasil ou por Roger Deldime na Bélgica (conforme DESGRANGES, 2003 e DELDIME, 2002).

Tendo em vista o acima exposto, complemento esclarecendo que as reflexões aqui colocadas vão ao encontro das colocações de De Marinis, quando este critica a investigação que se dedicou, durante décadas, ao estudo de um “espectador ideal ou imaginário”, a exemplo das propostas da semiótica em um primeiro momento e da estética da recepção da Escola de Constança (Alemanha). Ele preconiza, em sua teatrologia, “... a postulação do receptor real como objeto teórico central e a adoção de uma metodologia empírica, experimental, para o estudo dos processos de compreensão em tal receptor (2005, p. 105, grifos do autor)”. Portanto, filiada a esta premissa, o trabalho que ora apresento é uma proposta de estudo empírico de recepção teatral com professores de artes cênicas brasileiros, intentando relacionar as práticas e discursos de formação destes como espectadores com suas práticas docentes junto aos alunos de teatro e dança.

Em estudo empírico de recepção realizado anteriormente (FERREIRA, 2010), amparei-

me em trabalhos oriundos do campo dos Estudos Culturais, nas teorias construídas para pensar a recepção por Stuart Hall (2003) e na metodologia de investigação empírica baseada nas múltiplas mediações de Orozco-Gómez (1991, 1999, 2002). Como resultado deste processo investigativo localizado na intersecção entre os campos do teatro, da educação e dos estudos culturais, a escola já se apresentava, então, como cenário, comunidade de apropriação, comunidade de interpretação e mediação preferencial entre as crianças e o teatro nos dias de hoje. Esta investigação empírica de recepção teatral com crianças espectadoras incitou diversas questões que têm movido meus pensares e meus escritos sobre a educação e a recepção teatral e foi ponto de partida para a pesquisa que está em andamento.

Assim, como proposição neste texto de uma possível (quicá desejável) relação pedagógica entre o campo da educação e a recepção teatral, lanço mão do modelo proposto por De Marinis, assim como já me fiz herdeira do modelo proposto por Orozco-Gómez no que concerne a estudos empíricos de recepção.

Poderíamos traçar uma analogia entre os pressupostos explicitados por De Marinis e as mediações culturais propostas por Martín-Barbero (1997) e Orozco-Gómez, já que as duas teorias vão ao encontro uma da outra, complementando-se e afirmando-se. No entanto, neste texto, parece-me ser mais produtivo abraçar esta pequena parte da proposta de De Marinis como um apontamento que possa ser levado em conta na etapa analítica desta pesquisa de formação de espectadores docentes.

Ao tratar das *estratégias receptivas do espectador*, De Marinis coloca três estágios ou momentos, que seriam:

1. processos constitutivos do ato de recepção (percepção, interpretação, emoção, apreciação e atividade da memória);
2. resultados (usos e efeitos) ou a compreensão (envolvendo indelevelmente aspectos estéticos, aspectos emotivos e aspectos semânticos);
3. sistema de pré-condições receptivas, que atuaria ao lado dos fatores sociológicos tradicionais (como classe social, idade, gênero, profissão, escolaridade, religião, entre outros).

No caso do último estágio citado, este se apresenta como “um conjunto de condições de possibilidade” dos processos receptivos, que antecedem, atravessam o ato e reverberam após o momento da recepção na concepção, nos sentidos conferidos e nos usos estabelecidos por um espectador em sua relação com um espetáculo ou performance cênica.

O conjunto destes “pressupostos do ato de recepção” ou “sistema de pré-condições receptivas” parece ser um elemento bastante importante ao se pensar a relação da educação com a constituição de identidades de espectadores, ou uma possível pedagogia do espectador mediada também pela escola e pelos professores. Assim como são as mediações culturais (para aprofundamento sobre a articulação entre as mediações culturais, o teatro e a educação ver FERREIRA, 2010 e FERREIRA, 2006).

São assim definidos os pressupostos por De Marinis (2005):

1. conhecimentos gerais (teatrais e extrateatrais) do espectador;
2. conhecimentos particulares (informações prévias sobre o espetáculo, artista ou contato com paratextos teatrais);
3. metas, interesses, motivações e expectativas (em relação ao teatro em geral e em re-

- lação ao espetáculo ou performance em questão, em particular);
4. condições materiais da recepção (uso do espaço cênico, visibilidade, condições climáticas, entre outros);
  5. as relações dos espectadores entre si (o coletivo, o comunitário da relação teatral e da constituição do público).

Como, a partir destas categorizações, pensar a formação dos docentes como espectadores? Qual a relação destes processos de recepção com a dimensão de formação prática em dança e teatro? Como se dá a transcrição (além de uma simples transposição) destes conhecimentos experienciados em nível cognitivo, emocional e estético para as práticas pedagógicas em teatro e dança? Estas são algumas perguntas que as propostas de De Marinis para os estudos de recepção incitam, em termos empíricos, na articulação de teórico-metodológica desta investigação.

## Metodologia de pesquisa em andamento

Discorrerei, a seguir, brevemente sobre o primeiro instrumento de construção de dados colocado em movimento nos percursos desta investigação: um questionário estendido. As metodologias aqui empregadas na construção do objeto de pesquisa (ou seja, as experiências e os percursos formativos dos professores como espectadores) são, preferencialmente, de cunho qualitativo. Alguns dados de caráter quantitativo, oriundos das respostas às questões objetivas também serão analisados. Pretende-se a utilização, além do questionário, de ferramentas como depoimentos ou narrativas de experiências, grupos focais e entrevistas.

Por ora, realizamos a construção e coleta de dados junto a professores do ensino formal e informal, da educação básica regular, de oficinas livres e do ensino superior, através de um questionário extenso e detalhado, composto por diferentes blocos de questões objetivas e de questões descritivas, algumas bastante direcionadas e outras mais abertas, totalizando 67 questões. Alguns dados iniciais quantitativos já estão sendo abordados neste texto, como apontamento inicial de algumas problemáticas envolvidas na pesquisa.

A participação é voluntária e foi realizado chamamento aberto em redes sociais, grupos de *e-mail* e outros espaços virtuais a professores e licenciandos de todo o Brasil. Contamos até o presente momento com 76 depoentes que responderam a todas as questões; no grupo encontram-se professores de todas as cinco regiões do país e de 15 estados da federação, o que garantirá uma amostragem bastante abrangente do panorama nacional.

Um primeiro bloco diz respeito às informações relativas à formação e atuação profissional destes docentes. O bloco seguinte refere-se aos hábitos e práticas gerais de consumo, frequência e uso de artefatos culturais, obras, eventos e acontecimentos artísticos. Dando sequência, apresentamos um bloco de questões de resposta facultativa, descritivas, sobre experiências e preferências dos docentes como espectadores das artes cênicas. Todos depoentes optaram por respondê-las, assim, temos um amplo escopo analítico sobre o qual debruçar-se nos anos vindouros. Há então uma seção sobre os percursos como espectador e práticas docentes, sendo que as questões desta seção referem-se à reverberação e à transposição didática das experiências dos professores como espectadores em suas práticas docentes em teatro e dança. Finalmente, no último bloco, além de questões relativas à autorização, uso de respostas na pesquisa e motivações para responder, há espaço aberto para colocações e dúvidas, além da consulta sobre a disposição dos depoentes em colaborar em ou-

tras etapas da investigação. Alguns dados obtidos já são apresentados neste artigo, balizando estas notas reflexivas preliminares.

## Notas preliminares sobre a formação de professores-espectadores

Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência (RANCIÈRE, 2002, p.41).

Início estas notas citando Rancière, que aponta para a construção de conhecimento como uma abertura ao novo e ao incessante questionar. O processo que ora apresento está repleto de perguntas, aquelas de quem ignora e, portanto, necessita lançar-se à viagem das perguntas, aquelas (ainda) sem respostas, mas que latente em si carregam a força do porvir, do deslocar que constrói.

Retomo uma das perguntas lançadas na introdução deste texto: é preciso ensinar a ser espectador? Este trabalho não pretende promulgar ou ensinar um modo de formar espectadores, assim, parte da premissa de Rancière, sobre as questões do mestre ignorante. Se sabemos, a partir de dados concretos obtidos em investigações anteriores, que a escola é o lócus e comunidade interpretativa preferencial às primeiras experiências com as artes cênicas de boa parte das crianças e jovens no Brasil, investigar como a formação de professores de teatro e dança como espectadores relaciona-se com as pedagogias do espectador em situações educacionais trata-se de um esforço necessário na intersecção dos campos da arte e da educação no Brasil.

Entretanto, um dado significativo obtido nos questionários é aquele que nos mostra que 87% dos professores depoentes consideram que “não frequentam espetáculos e acontecimentos cênicos tanto quanto gostariam”. Esse é um número bastante elevado, demonstrando, possivelmente, que os docentes reconhecem que suas experiências como espectadores, elas mesmas, são constitutivas de sua formação como docentes-artistas. Esse dado ainda pode ser cotejado com outro, que demonstra que 64% dos depoentes “sempre ou com frequência” e 25% “esporadicamente” exercem atividades como artistas cênicos, afirmando uma formação nas licenciaturas em artes cênicas voltada para a instrumentalização de docentes-artistas, mas que não privilegia a recepção cênica e seus estudos como lugar de aprendizagem teatral e da dança. Uma pedagogia do espectador carece, desta forma, de espaço na formação regular (universitária) e na formação cultural (vida cotidiana) dos professores? Essa carência se vê refletida nas poucas experiências pedagógicas com recepção cênica nas aulas de teatro e dança do ensino regular e informal?

Sem demonstrar qualquer tipo de pessimismo, pois visualizar estes processos contemporâneos não é, necessariamente, trazer dados alarmistas e decadentistas, e sim apontar para a percepção de linhas de fuga que podemos escolher tomar, gostaria de terminar o artigo com outra citação de Rancière, que nos coloca diante de um *modus operandi* que pode guiar tanto estes processos de pesquisa, como pedagogias do espectador pensadas a partir dele e com ele:

É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca,

sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece (RANCIÈRE, 2002, p.44).

## Referências bibliográficas

- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A inversão da olhadela – alterações no ato do espectador teatral*. São Paulo: HUCITEC, 2012.
- DE MARINIS, Marco. *Comprender el teatro – Lineamientos para una nueva teatrología*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.
- \_\_\_\_\_. *En busca del ator y del espectador – Comprender el teatro II*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2005.
- \_\_\_\_\_. Dramaturgy of the spectator. *The Drama Review: TDR*, Vol. 31, No. 2 (Summer, 1987). p. 100-114
- FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- \_\_\_\_\_. “Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?”. In: *Fênix*, Vol.3, Ano III, n 4(2006). Artigo 9. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF9/9.Dossie.Tais\\_Ferreira.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF9/9.Dossie.Tais_Ferreira.pdf)
- HALL, Stuart. *Da diáspora – Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/UNESCO, 2003.
- HARTMANN, Luciana e FERREIRA, Taís. *História da Arte-Educação 2 – Módulo 16*. Brasília: Estação Gráfica Ltda., 2010. Disponível em: [http://www.academia.edu/4069034/Historia-da-arte-educacao\\_2\\_2010\\_](http://www.academia.edu/4069034/Historia-da-arte-educacao_2_2010_)
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações – Comunicação, cultura e hegemonia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Recepción Televisiva – Três aproximaciones y una razón para su estudio*. México: Universidad Iberoamericana, 1991.
- \_\_\_\_\_. Reception analysis seen from the multiple mediation model: some issues for the debate. In: *Intexto*, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, n. 5(1999/01).
- \_\_\_\_\_. (coord.) *Recepción y Mediaciones – Casos de investigación en América Latina*. Buenos Aires: Norma, 2002.
- PUPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade* (UFRGS), n30, vol 2, jul/dez 2005.
- \_\_\_\_\_. Mediação artística, uma tessitura em processo. *Urdimento* (UDESC), no 17, vol. 1, set 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- \_\_\_\_\_. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# El Cine Documental en la formación del profesorado.

Cristiano José Rodrigues ([cristiano.rodrigues@ufff.edu.br](mailto:cristiano.rodrigues@ufff.edu.br))

Universidad Federal de Juiz de Fora. Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** cine - compartir sensibilidad - la formación del profesorado

## Cine Documental y formación de profesorado.

En mi investigación de doctorado investigando el potencial del cine documental para la formación del profesorado. Me interesa, en particular, los procesos de la educación estética y las influencias del arte y la cultura en la formación docente, pensando en la formación como la constitución de los individuos comprometidos ética y estética en sus realidades y todos los días. Más de capacitar a los maestros, el proceso de convertirse en profesor pasa a través de la constitución de este tema y se está revelando en sus movimientos y el imaginario urbano en que se mueve durante su formación. Por lo tanto, la prestación de estos sujetos para asistir a las artes y espacios culturales como museos, teatros, galerías, conciertos, páginas web, libros y revistas, contribuirá a la creación de este "ser maestro" inmerso en procesos estéticos. En cuanto a las películas, el reto es grande, porque la imposición de una industria cultural comercial estándar, la distribución de la fuerza de los bienes de consumo que el acceso y la imposición de un sabor mediano. Es muy cierto que la web en todo el mundo ha cambiado sustancialmente esta imagen, pero el camino aún es largo.

Compartir suena como una palabra en desuso en un mundo gobernado por las leyes del mercado y la lógica de los concursos y competiciones, donde terminará el ganador y da más de todo siempre es ganancia. Pero hay grietas en el sistema donde los sujetos están preocupados con otro tipo de relación. Pensando en estas grietas y el intercambio permitido e impulsado por el cine, llevar un experimento donde los sujetos compartieron el más preciado para ellos: la emoción y los sentimientos. En una reciente experiencia en un festival de cine para los profesores en formación ", Cineduca - Film como la propia narrativa" (UFJF-Brasil) se eligieron películas en las que los personajes de los sonidos y las imágenes utilizadas para narrar y volver a inventar a sí mismos como sujetos. Tuve la oportunidad de presenciar el proceso de percepción del cine como una herramienta en los sentimientos de la comunidad. Los sujetos intercambiaron sus experiencias de vida y las carreras, lo que constituye un espacio enriquecido por el aprendizaje y el intercambio. Se estableció una comunidad de cómplices, según lo declarado por Jean Louis Comolli, que fueron compartidos: las palabras, los silencios, las lágrimas, las experiencias, sentimientos y sueños.

Las películas fueron las siguientes :

1. *La Casa de Madera* ( 2003 ) - Sudáfrica - dir. Ntshaveni Wa Luruli Sinopsis: Sudáfrica Una ubicación cerca de Ciudad del Cabo después del Apartheid. Dos niños - Madiba y Sipho - juegan en la línea de tren. Un tren que pasa y un hombre muerto que cae a los pies. En ella , encuentran una pistola y una cámara . Sipho escoge el arma, Madiba elige la cámara. Se esconde la cámara dentro de una caja de madera para evitar la pérdida de

su nuevo juguete . A través de la lente, su día a día adquiere una nueva belleza. Mientras embarcarse Siphon pasa por el mundo de la delincuencia , Madiba parece más interesado en la captura de la ciudad y sus elementos. Con un ojo vigilante y diferenciado imágenes Madiba recrear su mundo y su experimento.

2. *Cien niños esperando el tren* ( 1988 ) - Chile - dir. Ignacio Agüero. Sinopsis: La película narra la historia de un grupo de niños chilenos que descubren una realidad más grande y un mundo diferente a través del cine . Todos los sábados , la maestra Alicia transforma la capilla de Lo Hermida en cine con la proyección de películas. De las decenas de niños que participan, muchos de ellos nunca habían visto a un taller de cine y aprender acerca de las tramas, los argumentos, proyección, ángulos de cámara, movimientos, géneros de películas y mucho más . Experiencia con la película de comenzar a integrar y modificar la situación de los niños y la comunidad.
3. *El Erizo* ( 2009 ) - Francia - dir. Mona Achache. Sinopsis : La historia del encuentro inesperado entre algunos residentes de un elegante edificio en París : Paloma Josse, una niña de 11 años, muy inteligente y con un plan secreto, Renée Michel, "conserje" discreta y solitaria en su apariencia áspera y personalidad irritable ocultar su inteligencia y cultura, y el enigmático El señor Kakuro Ozu , un hombre que acaba de mudarse al edificio. Esta reunión tiene lugar la redefinición de las acciones y roles sociales de cada uno. La niña Paloma utiliza una cámara de vídeo para crear un relato biográfico de su experiencia en el mundo . Adaptación del libro " La elegancia del erizo " de Muriel Barbery, la publicación de un gran éxito en Francia y publicado en Brasil por Companhia das Letras.
4. *33* ( 2003 ) - Brasil - dir. Kiko Goifman. Sinopsis : El hijo adoptivo Kiko Goifman , en el año que completa 33 años , decidió buscar a su madre biológica. De las pistas, las fechas de detectives privados de São Paulo y Minas Gerais, la parte cineasta en este viaje, la documentación con humor e ironía a través de su camino en un diario en línea que se transformó en material para la película. El título también se refiere al número de días que el director / personaje se impuso en la investigación. Una reflexión " noir ", un relato biográfico y subjetivo. Disfrute de unión entre el personaje , el director y narrador de la historia .
5. *Tarnation* ( 2003 ) - Estados Unidos - dir. Jonathan Caouette. Sinopsis: Primera película de Jonathan Caouette , es un autorretrato que muestra su crecimiento dentro de una familia caótica y disfuncional. El documental narra la relación inesperada con su madre, que tiene una enfermedad mental. Hecho a partir de imágenes capturadas durante 19 años, en su mayoría por el propio director, con diferentes tipos de cámara, junto con fotografías, grabaciones, contestadores automáticos y audio grabada diaria. El recuerdo de una familia se volcó por el impulso de un joven creador . Películas de familia y los registros personales que revelen la experiencia del narrador resignificar su historia.

Pensando en establecer una herramienta de investigación que me permitiera llegar a los significados construidos por los participantes en contacto con las obras ( filmes ) , he creado una herramienta que se llama "charla posterior disfrute. " Una ronda de conversación en la que he actuado más como provocador que como un mediador de las conversaciones.

El empoderamiento de los sujetos durante el curso era visiblemente perceptible en la forma de comportarse para llegar a la sala de exposiciones, en las conversaciones e incluso

en la forma de vestir. A medida que el grupo fue ganando la armonía y la complicidad los sujetos fueron imprimiendo sus marcas personales. Según Rancière las inteligencias son esencialmente lo mismo y sólo se diferencian estímulo y compromiso para su uso. A medida que los individuos pudieron compartir sus experiencias fue rico darse cuenta de otras formas de percibir y narrar el mundo. Si lo que nos excita también nos forma, los sonidos y las imágenes son parte de la asignatura y deben ser incluidos en los procesos de educación. Este misterio volitivo que no va en la película, ni en el espectador, pero entre ellos. Si tenemos en cuenta este "entre", donde lo que se expone y lo que se revela crea tensión proceso personal de cada sujeto, la captura de vista la importancia de tener en cuenta toda la cultura visual del bagaje cultural de todos los sujetos.

Fernando Hernández, dice en su libro "Espigador de la cultura visual" que las manifestaciones de la cultura visual se encuentran dentro de las relaciones de poder, ya que contribuye a formar la dimensión emocional, político, social y material de nuestras vidas.

Por lo tanto, propone una comprensión crítica y performativa de las manifestaciones de la cultura visual de modo que sean puramente una experiencia cognitiva y no sólo una práctica ligada al placer y celebración, pero "una oportunidad para afrontar una experiencia de aprendizaje que posibilita nuevos posicionamientos, formas de comprensión y de actuación" (Hernández, 2012, 68).

Aprovecho esta oportunidad para reflexionar sobre el poder de estas tres palabras y darse cuenta de que:

- *comprensión* - se puede considerar como el sujeto lleva a su realidad / la vida / los problemas cotidianos que se presentan en la película;
- *crítico* - se puede pensar cuando el sujeto va más allá de su realidad y reflexiona sobre temas en general y hace que las relaciones con otros problemas y realidades que emiten impresiones subjetivas;
- *performativo* - cuando el sujeto absorbe los temas de trabajo y re organiza sus contornos para participar en cualquier proyecto personal / privado. Cuando permitido afectar la experiencia e incorpora en sus acciones.

En varias ocasiones pude ver las diferentes maneras de entender las películas. Algunos momentos de la comprensión única, otros comprensión creativa y otros más de la comprensión performativa. A continuación se describirá la última reunión del curso en el que podemos ver la intensidad de la comprensión crítica y performativa de las películas.

## Compartiendo sueños

Nuestra última reunión se llenó de emoción y sonrisas. La emoción se hizo cargo del presente cuando las declaraciones se compartieron evaluación Cineduca y sonrío cuando nos enteramos de la sencillez y la valentía del joven Roberto para hablar de su película.

Descubierto por la profesora de la Facultad de Educación Hilda Micarelo durante un estudio en la escuela Municipal José Calil, el niño Roberto quería hacer una película. Respaldo por la valentía de la maestra Gina y la asociación de sus amigos y compañeros de Hilda, se hizo la película. Sin embargo, carecían de edición. Cuando Hilda buscó personal, nos prontificamos para colaborar en completar el trabajo y propuso que se "lanza" en el último día de Cineduca porque como estábamos tratando a la película como la narrativa de la asignatura en

un curso de formación para los profesores, nada más apropiado para terminar con una película hecha por un niño.

El contenido de la película está llena de clichés de historias de reyes, reinas, princesas y villanos. Pero lo que fue el foco de nuestro análisis fue la iniciativa de un niño, la movilización de la clase, el valor del profesor y , finalmente, el carácter colectivo de la obra. Estos puntos fueron sorprendentemente apropiado que finalicemos nuestra reflexión con una experiencia concreta, llevada a cabo con un mínimo de recursos, pero con una energía y coraje que sorprendió y deleitó a todos los presentes. Un extracto del discurso de la profesora Gina, resonó en toda la sala y movilizó la pasión de los maestros en formación: "Todos los proyectos que he hecho tienen mirada. Cuando la atención se centra en el niño. Pero se necesita un curso diferente y es una cosa que funciona es genial, se vuelve mucho más creativo cuando usted pone su mirada del niño cuando se va de la forma en que se señala". Esto habla de sueños simples y audaces llenas de los planes de futuro de todo el público, que descubrió el poder de las imágenes y sonidos de un nuevo universo de posibilidades, como se muestra en la redacción de Jessica de Souza: "Considero el cine como un lenguaje tan pronto como un medio. Así, el Cine-duca permitió percibir esta lengua como la asimilación del lenguaje cinematográfico al lenguaje verbal, lenguaje que necesita una transformación estilística del mundo real y que algunos trabajos requieren procedimientos para agregar una expresión que significa, ya que sólo la dirección no es suficiente ya que el significado del acontecimiento del cineasta narrador podría tener sentido para alguien también, pero el significado no es el mismo. El tema "El cine como los propios relatos , "hizo una serie de películas que buscaban establecer el tema como narrador de su propia experiencia con el cine para contar. Esta visualización permitida de la película como la mirada de reproducción en el que podía ver a través de los ojos de otra persona en mi propia imagen , que no podía llegar con mis propios ojos y reflexionar sobre lo que estaba buscando a través de los ojos de los demás . Y a través del significado de cada película, se reunió todavía otras culturas, otras ideas, otras formas de ver el mundo".

Las narrativas de los sujetos llenaron la sala de emoción, ya que revelaban un conocimiento creativo y performativo de la propuesta y las películas. Los sujetos en todo caso se mantuvo en silencio durante la charla sorprendido a todos con declaraciones llenas de comprensión y la propiedad, ya que el discurso de Wiliana : "Lo mejor de todo es que a veces no se habla en las discusiones aquí . Sólo que llegamos a casa y está meditando y no podemos dormir. Igual que el personaje murió. Tenemos meditando por qué? ¿Por qué? ... Porque estamos familiarizados con el final feliz impuesto por los medios de comunicación. Quieren imponer un tipo de la infancia, como si hubiera una sola. Con las conversaciones nos damos cuenta de que no sólo hay un tipo de infancia o un tipo de sociedad. Todo es heterogénea. Tenemos que respetar y reflexionar sobre todo en cada diseño que se pasa a nosotros. Así , el Cine-duca enriquecido en consecuencia: a deconstruir algunas opiniones como si fueran verdades absolutas".

Por otra parte, la evaluación Proceso, sujetos además del habla y el texto que muestran lo que la experiencia había demostrado en su formación, se presentó también extractos de literatura, dibujo, collage y dos videos cortos : una entrevista realizada por Hamsés y Video un minuto retirado de la Internet por Guilherme. Estos créditos y los formatos de tránsito mostraron una cierta performatividad de los sujetos de la evaluación, como en la apropiación del concepto de los temas que lo convirtieron en el objeto de una reflexión más grande reveló un impulso y un performativo actitud evaluativa, ya que fue presentado a todo el grupo en final. El tramo de La náusea de Jean Paul Sartre , presentado por William revela el poder de la

reflexión de la última reunión: "Esto es lo que yo pensaba de la más banal de los hechos se convierte en una aventura, es necesario y suficiente que vamos a llegar a narrar ella. Eso es lo que engaña a la gente: un hombre es siempre un narrador de cuentos, vive rodeado de sus historias y las historias de los demás, lo ve todo lo que le sucede a través de ellos, y trata de vivir su vida como si él narró: Pero usted debe elegir: vivir o contar".

Varios otros discursos fueron reveladores, como se muestra en el fragmento de mis notas de campo: "Yo estaba muy emocionado y sorprendido con las articulaciones, los pensamientos, historias y frases. Repito algunos de ellos a continuación:

"Estas películas cineduca me sacó de mi zona de confort y me hizo mirar el uno al otro con ojos nuevos "

"He participado en todas las ediciones de cineduca y darse cuenta de que cada nueva propuesta que el grupo ha estado perfeccionando las películas , análisis , enfoques . Usted debe ser felicitado".

"Debido a que no se habla en los debates no crees que nos importa la película. Hay días que llego a casa y ni siquiera puedo dormir pensando en ello".

"Creo que ahora que usted podría pensar de talleres que nos enseñan a tomar la cámara y hacer películas también. Y hacerlo antes de graduarme porque realmente quiero participar".

"Me encantó todo. El cineduca me hizo mirar a través de los ojos de otro. Hablo mucho, aprendí a pensar y buscar polémica en el otro".

"Las películas que vemos aquí son muy interesantes. No son del tipo que encender el televisor y se encontró".

"En las discusiones por lo general no hablo , pero me quedé una semana hablando de una película que vi aquí . Habló con todos los que conozco ...".

" Me gustó todo, pero yo estaba encantado con el trabajo del maestro chileno en la película "100 niños esperando el tren". Se demostró que es posible , con recursos limitados , presentan el cine y magia para los niños".

"Se podría pensar en un cineduca con corto. El cortometraje está muy mal informado. Difícil acceso".

"Películas con niños me tocaron más, vi la casa de mi maestro. Los 100 niños y Madiba", Cámara de madera" me encantaron y me mostraron otras formas de educar".

"Hubo una película que realmente me conmovió . Lloré , me conmovió . Era muy fuerte!"

"Para mí, esta última película, Tarnation, fue el más fuerte y sorprendente. Me quedé impresionado con el coraje para exponer el carácter y la sorpresa , ya que es posible construir registros familiares una historia".

Esas fueron las palabras que más me conmovió. Realizado en la timidez y la urgencia de cada palabra emoción almacenada , compartida un afecto , cuidado con el Cineduca y lo que se decía . Cada palabra dicha por un participante en frente de la audiencia se hizo eco de las expresiones de alegría y entusiasmo de los participantes. Fue muy bonito de ver, sentir y darse cuenta de que, como cómplices de horas de emoción compartida que nos vimos en las palabras y las sonrisas se intercambiaron y exclamaciones nos percibimos sin problemas. Mágico!".

Mediante el análisis de todas estas reuniones y discursos acciones dan cuenta de que el cine era el pegamento, provocativa y nos permitió crear una comunidad de sentidos y sentimientos muy profundos y de gran alcance para la formación docente. El profesor tiene el cine la posibilidad de compartir las visiones de otros mundos y diferentes sentimientos y mirada distante y el momento de mirar hacia otro la hace ver fuerte. Los sujetos fueron revelando poco a poco una comprensión de las películas, lo que lleva a sus reflexiones temas cotidianos que se presentan en las obras y cuando se familiarizaron con las diferentes lenguas y formatos estaban recibiendo entendimiento creativo, basado en las obras de pensar preguntas generales. Por último, algunos temas como docente Hilda, temas incorporou en sus actividades de Maestra, el sujeto William , quien se hizo un pequeño fragmento de vídeo y obra " Nausea" de Sartre , El Wiliana quien presentó el diseño, un estudiante que hecho un collage, Ham-sés que llevó a su entrevista y algunos mostraron comprensión creativa y performativa, incorporado en sus asuntos actitudes provocadas por las obras.

En cuanto a las diferencias entre la recepción entre el documental y la ficción , realizado durante la charla que los sujetos les resulta más fácil participar emocionalmente con la ficción. Tengo la impresión de que la película plantea el razonamiento y las conexiones con el mundo real con el conocimiento de la experiencia real de la existencia humana más lógico, mientras que las solicitudes de ficción más experiencias subjetivas de la existencia. Sin embargo, éstas son las impresiones de un espectáculo con sólo cinco películas (dos de ficción y tres documentales ) que no se pueden configurar como conclusiones generales todavía. Al mismo tiempo que la película parece tener una recepción más lenta ingeniosa y su relación muestra una reflexión que aparece ya el seguimiento del sujeto, para el establecimiento de conexiones con su profunda experiencia en el mundo.

# Ética e identidad docente

Guadalupe Ibarra Rosales (irge@unam.mx)

Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México

## Descripción general

En la presente comunicación se analiza la identidad docente desde la perspectiva ética tomando en cuenta los valores profesionales como elementos inherentes a su identidad profesional.

La identidad docente se aborda desde los valores profesionales tomando en cuenta los resultados de dos encuestas realizadas en el 2013 sobre la ética de la docencia y de la enseñanza aplicada a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y a estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense.

Se parte de la reflexión del vínculo de la identidad docente con los valores, para argumentar que constituyen el núcleo de esta identidad. También se analiza la identidad como resultado de la articulación de la representación que de sí mismo hace el docente y la representación que hacen los otros. Esto para recuperar la representación del docente que se expresa de algún modo en los valores que los estudiantes encuestados proponen para la futura formación docente. Esta representación, tal vez en realidad sea una imagen no acaba ni total del docente pero muestra un ideal, una señal, un horizonte.

Asimismo se desarrolla la identidad moral del docente como soporte de la identidad profesional. Se parte de considerar que la docencia es una profesión que tal vez aún no esté consolidada del todo, pero tomado en cuenta el nivel de desarrollo que tiene actualmente presenta rasgos y características propias de una profesión. La identidad moral del docente se aborda desde la perspectiva de la ética profesional. La comunicación concluye presentando los valores que a juicio de los estudiantes encuestados plantean para la futura formación docente

## Identidad docente y valores

En términos generales la identidad docente se puede comprender como la definición de sí mismo que hace el docente con base en el conjunto de atributos, cualidades, valores, características y rasgos que reconoce como propios.

La identidad docente ha sido analizada desde diferentes perspectivas teóricas, que permiten conocer las distintas dimensiones que comprende, así el conjunto de factores y elementos que influyen en la comprensión y definición que de sí mismo hace el docente.

Para Antonio Bolívar (2007), la identidad docente se estructura con elementos racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) y a la vez considera que tiene como núcleo los valores personales y profesionales. Para este autor la identidad docente se manifiesta en “la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo” (Bolívar: 2007:14).

Bolívar (2007) sitúa en el centro de la identidad docente a los valores profesionales y personales, dando cuenta de la dimensión moral que le es inherente sin la cual, no es posible

que el docente se reconozca y defina a sí mismo como se analizará más adelante. En este aspecto coincide Christopher Day (2007) quien también considera que en la identidad del docente se conjuga el corazón y el cerebro, los afectos y los valores.

En la identidad del docente se conjugan están presentes distintos valores, pero la identidad profesional se estructura en correspondencia con los valores profesionales, que se pueden comprender como cualidades éticas que contribuyen a definir los rasgos y características del docente y en esa medida coadyuvan a dotarlo de una identidad, de un sello, carácter, estilo y modo de ser.

Los valores profesionales del docente, se definen y estructuran a través de su práctica profesional, es decir realizando la enseñanza y el conjunto de actividades educativas que actualmente se le han asignado al docente. Sin embargo, la función principal que sigue teniendo el docente es la enseñanza, porque es la actividad que constituye el corazón de su identidad, es la actividad sustantiva de la docencia y es la función social que ha sido aceptada y reconocida por la sociedad.

No puede comprenderse que un docente construya su identidad al margen de la enseñanza, pues solo realizando esta actividad es como se reconoce a sí mismo. De ahí que los valores profesionales son en parte resultados de los múltiples aspectos que estructuran a la enseñanza, como pueden ser; el conjunto de significados que circulan en el aula, la relación e interacción con los alumnos, las características del conocimiento que transmite, etc

Por ello, se parte que los valores profesionales del docente se definen en gran medida en relación e interacción con los alumnos que son los sujetos de aprendizaje. De ahí que recuperemos los valores profesionales que los estudiantes encuestados plantean para la formación de los docentes.

Los valores profesionales también son resultado de la cultura y el ethos que ha desarrollado la docencia como profesión, ya que el docente construye su identidad fuertemente enraizado con el colectivo del cual forma. La cultura y el ethos de la docencia están conformados por valores, principios, hábitos, usos y costumbres que en su conjunto forman parte de su identidad.

El ethos de una profesión, es en principio la expresión de su naturaleza ética. Esto se basa en lo establecido por Blázquez Carmona, Devesa del Prado y Cano Galindo (2002:189,190), para quienes el ethos significa "carácter moral" o "modo de ser" del hombre, el cual se conquista y se forja a través de sus acciones.

El ethos de una profesión tiene como cimiento a los valores, en la medida que éstos se distinguen de los hábitos y las costumbres porque son cualidades morales o éticas. Con base en esta característica particular y propia de los valores, puede decirse que los valores profesionales determinan el carácter moral de una profesión y con ello su forma de ser y de comportarse (Ibarra: 2012).

La forma o modo de ser de una profesión, constituye el eje de su identidad, pues este carácter, estilo, y manera de comportarse, distingue a una profesión de otras. En esa "forma de ser" se reconocen e identifican los docente que forman parte del colectivo docente y constituye un modelo que se transmite y se adquiere en el proceso de formación inicial.

## Identidad docente y relación con el "otro"

Los autores que han analizado la identidad docente, establecen que esta identidad se construye en interrelación con el otro y fuertemente enraizada en un contexto histórico, social y

educativo (Prieto: 2004, Álvarez: 2004, Bolívar: 2007, Tezanos: 2012)

Álvarez Martín (2004) y Bolívar (2007) recuperan el planteamiento realizado por Barbier (1996) en torno a la identidad docente, realizando dos lecturas diferentes pero complementarias de este autor. La lectura de Álvarez Martín es que la identidad docente se construye mediante la interrelación entre de la dimensión personal (*identidad construida por sí*) y social (*identidad construida por otro*) (Álvarez: 2004:71). Para Bolívar (2007), la identidad docente es resultado de un proceso en donde se articulan dos dimensiones; la "*identidad para sí*" que es producto de la construcción que el docente hace sobre sí mismo y la "*identidad para otro*" que constituye las representaciones que otros sujetos hacen del docente (Bolívar: 2007:15).

En todo caso entendemos que la dimensión personal, (*identidad para sí* o *identidad construida por sí*) se refieren al proceso que le corresponde al docente, es un proceso individual e intransferible porque solo él puede estructurar el concepto, la imagen y la representación de sí mismo.

Para Álvarez (2007) la dimensión social comprende las "construcciones o representaciones que los otros hacen de un sujeto" (71). Esta dimensión que Bolívar (2007) denomina *identidad para otro*, o reconocimiento identitario juega un papel importante en la construcción de la identidad docente, pues a juicio de estos autores, el docente en su proceso de construcción y definición de sí mismo realiza una "apropiación subjetiva" de las representaciones hecha por los otros y las integra a su identidad (Álvarez: 2004:71, Bolívar:2007:15).

Así se argumenta que el docente en su proceso de construcción de su identidad toma en cuenta e integra el concepto, la imagen y las representaciones que han realizado de él los otros. Bolívar (2007:15) precisa que en este proceso el docente a la vez que se identifica con los otros, también se diferencia.

Una primera conclusión que se deriva de estas concepciones es que la identidad docente conlleva los siguientes aspectos: la interrelación con los otros es condición para la construcción de la identidad docente, sólo mediante esta interrelación con los otros el docente puede reconocer las diferencias que lo distinguen, la identidad docente es resultado de la integración y estructuración de la representación que de sí mismo hace el docente y de la representación que los otros hacen de él. Un aspecto que puede destacarse es que la identidad construida por el otro conlleva el reconocimiento de los otros como docente.

Con base en estas concepciones, cabe plantear que en la dinámica de construcción de su identidad, el docente, recupera entre otros aspectos, el concepto, la representación y la imagen que los alumnos tienen de él, que puede ser fundamental en la definición que de sí mismo hace, porque son los sujetos con los que realiza el quehacer de la enseñanza. En la representación que hacen los alumnos del docente, no solo se juega la imagen, sino que son señales y significados que expresan el tipo de docente deseado o esperado por parte de los alumnos. La identidad del docente requiere ajustarse a esta representación para que pueda llevar a cabo la enseñanza, pues de otro modo para los alumnos el docente sería un sujeto ajeno y extraño. La enseñanza es posible de realizarse si en la identidad del docente se conjugan y estructuran tanto la representación que de sí mismo hace el docente como la representación que hacen de él los alumnos.

En esta perspectiva, es posible decir que los valores profesionales que se recogen de los alumnos encuestados expresan de algún modo la representación de un tipo de docente que consideran deseable y posible.

## Identidad profesional e identidad ética del docente

En el marco de estudio de la identidad de los docentes, los valores son elementos sustanciales de esta identidad. Desde la perspectiva de la ética profesional, los valores del docente expresan su identidad moral que determina su forma de ser y comportarse moralmente en su quehacer docente.

La identidad moral podría comprenderse como el conjunto de valores y principios éticos que el docente reconoce y acepta como propios y que los asume y realiza en su práctica docente.

En la dinámica de construcción de su identidad, el docente elige un conjunto de valores profesionales y personales en los que se reconoce y los asume como parte de su ser y quehacer docente. Estos valores son un soporte para el docente ya que contribuyen a estructurar y cohesionar su identidad porque son referentes que le permiten valorar y elegir el conjunto de aspectos y dimensiones que conforman su identidad. Cabe plantear que el docente se define y reconoce a sí mismo en un horizonte de valores de tal forma que la identidad moral es inherente y constitutiva de su identidad profesional.

La identidad moral es el soporte y fundamento de la identidad profesional del docente porque los valores impregnan de sentido y de significado el ser y el quehacer docente. Debido a los valores y a los principios éticos que el docente adopta como parte de su identidad, es capaz de comprender el valor que tiene como docente así como el valor que tiene la función que cumple para la sociedad.

Los conocimientos que tiene el docente le proporcionan capacidades para realizar su práctica docente, dentro de las cuales destaca el dominio de un ámbito de conocimiento que lo califica en términos profesionales para desarrollar la docencia. Los métodos y estrategias de enseñanza son herramientas que le permiten desarrollar habilidades docentes. Los valores, le proporcionan la finalidad y el sentido de su quehacer docente, pues los lleva a la reflexión y a tratar de responder a preguntas tales como ¿qué es un docente?, ¿cuál es la finalidad de la docencia?, ¿hacia dónde voy a orientar mi práctica docente?, ¿cómo voy a comportarme frente a los alumno? Este tipo de preguntas no se despejan del todo contando con la especialización en una disciplina, ni dominando métodos didácticos, pues se requieren de referentes morales como son los valores, porque permiten descubrir el significado de las acciones.

Con base en su identidad profesional y moral el docente desarrolla una forma de ser y actuar congruente con esa identidad, que está impregnada de los valores que el docente ha asumido como propios. Así detrás de cada actitud y comportamiento del docente en la enseñanza se encuentra un valor elegido que influye en esa forma de ser y comportarse.

La ética profesional aborda la dimensión moral de la docencia, por ello se ocupa de la identidad moral que como ya señalamos anteriormente es el núcleo de la identidad del docente. La identidad moral se expresa en la forma de ser y actuar moral del docente que es fundamental en la práctica de la enseñanza, si se comprende la enseñanza no como un quehacer técnico sino como una actividad humana y ética, en la medida en que tiene asignada la difícil tarea de formar personas.

En el debate actual de la identidad del docente están presentes diversos aspectos como son; el impacto de los elementos estructurales (las reformas educativas y las condiciones laborales del docente), la forma cómo influye la identidad en la realización de la enseñanza, identidad disciplinaria y científica o identidad pedagógica, la crisis de la identidad docente (Prieto: 2004, Álvarez: 2004, Bolívar: 2007, Tezanos: 2012). Estos son solo algunos aspectos

tos relevantes que se analizan actualmente para contribuir al conocimiento y a la comprensión de la identidad docente.

Aquí cabe preguntar ¿qué puede aportar la ética profesional al estudio y debate de la identidad docente?

Las perspectivas teóricas que han analizado la identidad profesional del docente reconocen que esta identidad se va construyendo mediante la realización de la práctica docente y en interrelación con el conjunto de actores educativos. La ética profesional también considera que la identidad moral del docente tiene estos fundamentos, pero plantea un elemento más que interviene en la construcción de esta identidad: el bien interno de la profesión.

El bien interno de la profesión constituye la aportación que hace toda profesión para contribuir al desarrollo de las personas y al desarrollo de la sociedad. Los bienes internos de las profesiones no ha sido impuesta por nadie, son las profesiones mismas las que delimitan este bien intrínseco que las dota de sentido o razón de ser y determina su finalidad y se expresa en el servicio o contribución que hacen las profesiones a la sociedad.

Por ejemplo el bien interno del médico es preservar y recuperar la salud de las persona, el bien interno de la enfermería es el cuidado del paciente que es la forma cómo contribuye a la recuperación de su salud, el bien interno de la abogacía es la realización de la justicia. La sociedad reconoce y acepta a las profesiones en la medida en que se desarrollan en función del bien intrínseco que les corresponde porque mediante su realización cumplen con una función social. Las profesiones se distinguen y diferencian por el bien intrínseco que tienen ya que representa el servicio o aportación que pueden hacer a la sociedad y que ninguna otra profesión puede realizar.

La ética profesional considera que el bien intrínseco es la que dota de sentido o razón de ser a las profesiones, ya que representa el beneficio que la sociedad espera obtener de ellas y por el cual son aceptadas y reconocidas por la sociedad. Las profesiones al reconocer el bien intrínseco que les corresponde adquieren un compromiso moral para con la sociedad.

Para la ética profesional ninguna profesión incluyendo la docencia puede definir su identidad al margen del bien intrínseco que le es inherente, porque el docente también construye su identidad en relación con la función social que cumple, tomado en cuenta el beneficio o la aportación que va a realizar a la sociedad. Se podría decir que el bien intrínseco de la profesión define en gran medida la identidad del docente porque le devela la razón de ser de la docencia, sin la cual es difícil que se reconozca a sí mismo.

En este marco es pertinente preguntar ¿cuál es el bien interno de la docencia como profesión? Para Adela Cortina "el bien de la docencia es transmitir cultura y conocimientos, formar personas críticas y autónomas" (136). Las perspectivas teóricas la ética profesional tienen en común que consideran a la docencia como profesión y en este marco han definido lo que consideran tanto el bien intrínseco de la docencia, así como la función social que cumplen (Hortal :2000, Escámez el alt: 2010, Martínez Navarro:2010)

Pero es momento que se escuche la voz de los docentes. En el momento actual resulta pertinente que en el debate actual sobre la identidad, los docente de manera colegiada analicen y debatan sobre el bien intrínseco de la profesión pues esto conlleva a reflexionar sobre el sentido o la razón de ser de la docencia en la sociedad moderna. Tener claro la contribución que hacen a la sociedad así como el compromiso moral que adquieren al definirse y desarrollarse como docentes, puede ser una plataforma para fortalecer o redefinir su identidad profesional en la sociedad contemporánea.

## Representación de la identidad docente

En este apartado mostramos un conjunto de valores profesionales que de algún modo expresan la idea, la imagen o el ideal que tienen los estudiantes universitarios de un docente. Los valores son resultado de dos encuestas: la primera se realizó en 2013 a una muestra representativa de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en México. La segunda también se realizó en 2013 y fue una encuesta al azar realizada a estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

El cuestionario de la encuesta comprendió los siguientes aspectos: a) rasgos que definen a un buen docente, b) rasgos que definen a una “buena enseñanza”, c) rasgos que definen a una “mala enseñanza”, d) valores para la futura formación de docentes.

Aquí se presentan los valores muy importantes que los estudiantes encuestados consideran que pueden tener los futuros docentes. Para hacer la comparación se tomaron 100 de los valores registrados por cada grupo de encuestados y se jerarquizaron tomando en cuenta las frecuencias en las respuestas

Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)		Facultad de Educación (UC)	
Respeto	12%	Empatía	12%
Compromiso	11%	Respeto	7%
Responsabilidad	10%	Conocimiento	5%
Tolerancia	9%	Responsabilidad	4%
Amor por la docencia	6%	Comprensión	4%
Honestidad	6%	Paciencia	4%
Solidaridad	5%	Actualización	4%
Paciencia	4%	Igualdad	4%
Empatía	4%	Amabilidad	3%
		Justicia	3%

Tabla 1. Valores muy importantes. Guadalupe Ibarra Rosales (2013) encuestas sobre ética de la docencia y de la enseñanza.

Los valores muestran dos representaciones distintas de un docente y por consiguiente confirman que la identidad docente se construye enraizada en contextos históricos, sociales, culturales y educativos específicos y que cada identidad presenta los atributos, valores y ca-

racterísticas en correspondencia con ese contexto.

Estos valores, delinean dos tipos de docentes que de algún modo dan cuenta de un aspecto central en el debate actual de la identidad docente. Nos referimos a la problemática de cómo conciliar la formación disciplinaria y científica con la formación pedagógica.

Desde nuestra perspectiva el grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, expresa mayor número de valores relacionados con la formación pedagógica del docente. En primer término sitúan valores comunes e inherentes a toda profesión que son respeto (12%), compromiso (11%) y responsabilidad (10%). Sin embargo el resto de los valores corresponden a la relación y el vínculo educativo en la enseñanza: tolerancia (9%), solidaridad (5%), paciencia (4%) y empatía (4%). También recuperan un valor que está relacionado con los afectos y los sentimientos como es el amor por la docencia (6%).

En este perfil de valores se define con dos tipos de valores: a) valores profesionales comunes a toda profesión (respeto, compromiso y responsabilidad, b) valores docente relacionados con la formación pedagógica (tolerancia, solidaridad, paciencia empatía). La dimensión disciplinaria y científica no se contempla. Es posible plantear que la imagen o representación que se expresa en estos valores es de un docente cuya identidad está más definida por la formación pedagógica.

Mientras que los valores del grupo de estudiantes de la Facultad de Educación (UC) son más diversificados. Aquí es posible reconocer tres tipos de valores: a) valores profesionales comunes a toda profesión (respeto (7%) y responsabilidad (4%), a) valores relacionados con la formación disciplinaria y científica (conocimiento (5%) y actualización (4%), b) valores relacionados con la formación pedagógica (empatía (12%), paciencia (4%) y amabilidad (83%), c) valores cívicos (igualdad (4%)y justicia(3% ).

Es posible reconocer en este perfil de valores, un equilibrio en la formación disciplinaria y científica (conocimientos y actualización) y la formación pedagógica (empatía, paciencia y amabilidad), pues están presentes ambos tipos de valores. Podría decirse que la imagen o representación que se expresa en estos valores es la de un docente en cuya identidad se encuentran conciliadas la formación disciplinaria y científica y la formación pedagógica. Sin embargo el valor de la empatía (12%) que tiene el mayor porcentaje muestra una señal que indica que hay que reforzar la formación pedagógica.

## Referencias bibliográficas

Álvarez Martín Francisco, Perfeccionamiento docente e identidad profesional, en Revista Docencia No 24, Año XVII.

Cortina Adela (2013), ¿Para qué sirve realmente la ética?, Barcelona, Ed Paidós, España

Bolívar Antonio (2007), Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional, en Estudios sobre la Educación, No 12, Universidad de Navarra, España.

Blázquez Carmona F, Devesa del Prado A, Cano Galindo M (2002), Diccionario de términos éticos, Navarra, Editorial Verbo Divino, España

Day Christopher (2007), Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores, Madrid, Ed Narcea, España.

De Tezanos Araceli, (2012) ¿Identidad y/o tradición docente?, en Perspectivas Educativas Vol 51, No 1

- Escámez Sánchez Juan, García López Rafaela, Jover Olmeda Gonzalo (2010), *Ética profesional docente*, Madrid, Ed Síntesis.
- Hirsch Adler Ana (2005) Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1) Consultada 10 de marzo del 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsh.html>
- Ibarra Rosales Guadalupe (2012), "El vínculo de la ética y de la identidad profesional" en Antonio Colomer (Edit) *América Latina, Globalidad e Integración (Tomo II)*, Madrid, Ediciones del Orto, España.
- Martínez Navarro Emilio (2010), *Ética profesional de los profesores*, Bilbao, Ed Desclée de Brower, España.
- Prieto Parra Marcia (2004), La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente, en *Revista Enfoques Educativos*, N0 6 (1).

# El docente plasmado en las revistas pedagógicas brasileñas

Fabiana Paulino da Silva ([fbnpaulino@gmail.com](mailto:fbnpaulino@gmail.com))

Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** identidad docente, formación, mass media, sociedad

## Resumen

Tener en cuenta mi experiencia personal como maestra de la enseñanza pública brasileña y considerar la gran variedad de artefactos culturales involucrados en la constitución de las identidades docentes hacen que este texto reflexione acerca de los discursos sociales que generan huellas en el modo en que cada uno de nosotros hemos concebido y concebimos el “ser docente” en el territorio brasileño. Desde un enfoque semiótico contextual –socio-semiótica y multimodalidad socio-semiótica– realizar el estudio de un discurso propagado a través de las páginas de una revista pedagógica –en el caso de este trabajo un ejemplar de ‘Nova Escola’– considera no solamente los discursos plasmados en dichas páginas, sino que también mira hacia los contextos sociales e históricos involucrados en la construcción de los significados presentes en los textos analizados.

## Introducción

Muchas son las investigaciones que han tratado de la formación del profesorado en las últimas dos décadas: Francisco Imbernón (1994); Maurice Tardif y Claude Lessard (2005) y Andy Hargreaves (1996) son algunos de los muchos nombres que se han dedicado a este campo de investigación, y avanzando un poco más en ese terreno es posible citar algunos otros investigadores que han demostrado especial interés en llevar a cabo estudios que abarcan los procesos de constitución de identidades docentes, como Esteve, 2006; Lang, 2006 ; Novoa, 1995, 1999; o Bolívar, Cruz, & Ruiz, 2005. Con la revisión de algunos de estos estudios he podido aprender, entre otras cosas, que la identidad de una persona no es algo fijo ni tampoco inmutable (Berger & Luckmann, 1976), sino más bien puede ser definida como un proceso continuo y permanente de negociación entre cómo el individuo se reconoce y cómo es reconocido por los demás, como consideran Bolívar Botía, Cruz y Ruiz:

En general se comparte que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. (...) La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. (2005)

Especialmente relevante para esa área de investigación es el texto organizado por Beijaard, Meijer y Verloop (2004), a menudo citado como referencia en otras investigaciones (Bottía, Cruz y Ruiz, 2005; García, 2009; Sancho, Hernández, Larraín & Montano, 2011). En este estudio los autores revisan cerca de 22 investigaciones sobre la identidad profesional docente y entre otras conclusiones hacen una contribución –que para ese estudio es muy significativa– señalando un camino aún poco explorado: el área que aborda la constitución de las identidades docentes todavía carece de investigaciones centradas en los contextos que influyen en esos procesos.

Desde este supuesto, esta investigación se basa en el interés de desplazar la mirada desde la figura del docente hacia los contextos sociales que enseñan a esas personas a ser maestros cuestionando los discursos que transitan por esos contextos en el intento de comprender cómo se articulan las representaciones de la docencia a las cuales esos sujetos tienen acceso durante sus trayectorias.

Hipólito, García y Vieira señalan que los discursos que “fabrican docencia” circulan mucho más allá de la formación oficial –que suele ser uno de los focos principales en la investigación actual– y apuntan a la existencia de una gran “diversidad de artefactos culturales y discursivos involucrados en la producción de esas identidades” (2005:54). Tirar de este hilo reflexionando acerca de las prácticas discursivas que me construyeron como docente desde mi experiencia como maestra de escuela pública brasileña me ha hecho reconocer las revistas pedagógicas como un importante medio utilizado para hacer llegar los discursos sobre docencia a los maestros.

Pensar que los discursos son fenómenos de “manifestación espacio-temporal de sentido, cualquiera que sea el soporte significativo” (Verón, 1980:85) permite explorar las prácticas discursivas llevadas a cabo a través de otros modos, más allá del lenguaje verbal, y que contribuyen al proceso de constitución de una identidad que “se construye a partir de los discursos disponibles culturalmente” (Burr 1995: 51, traducida por autora). De ahí emerge la posibilidad de investigar los textos escritos y los “textos visuales” (Abril, 2008) publicados en algunas de esas revistas pedagógicas que circulan en el territorio nacional brasileño. Para entender mejor el marco donde se encaja el texto presentado conviene tener en cuenta que esta comunicación corresponde a un trabajo de investigación de una tesis doctoral en sus principios, configurándose así como un fragmento de una narrativa mayor, que en el caso de este relato se trata de una sucinta experiencia de análisis de un reportaje difundido en la revista ‘Nova Escola’.

## Algunos apuntes sobre la metodología

Componer la manera de investigar estos textos a través de unas guías interrogativas basadas en la socio-semiótica (Verón, 1993, 2013) y en su rama multimodal (Coupe & Kalantzis, 2010, Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001 y Kress, 2010) favorece mirar los artefactos comunicativos “desde múltiples puntos de vista” (Smith, 2007:5, traducida por autora), posibilitando analizar las huellas del proceso comunicativo dejadas en esos productos con el propósito de comprender quién construye esos discursos que hablan “de” y “para” los maestros, cómo son articulados y para qué fines los hacen visibles. Para comprender un poco el terreno de la semiótica social y sus derivaciones multimodales hay que seguir dos pistas.

La primera, de la “socio-semiótica” o “teoría de los discursos sociales”, tiene sus orígenes en la introducción de la noción de discurso en los estudios del lenguaje en Francia. Para

Verón la aparición de la categoría discurso “abre la posibilidad de un desarrollo conceptual que esté en ruptura con la lingüística” y “se sitúa en un plano que no es el de la lengua” (1993:122). Por efecto la socio-semiótica extrapola y rechaza los límites de un “análisis interno” del texto, configurándose como “un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social”. (Verón, 1993:125).

La segunda pista tiene origen en la teoría del lenguaje como semiótica social de Michael Halliday (1978). De acuerdo con Kay O'Halloran (2012), la teoría de Halliday sirvió de base para los fundamentos de la investigación multimodal desarrollados por Gunther Kress y Theo Van Leeuwen (1996, 2001) y Michael O'Toole (1994). Desde Kress y Van Leeuwen deriva un enfoque de cuño más contextual y que coincide en algunas hipótesis con el enfoque de Eliseo Verón. Jewitt (2009) esclarece que los estudios multimodales pueden proceder por dos caminos: los estudios con un énfasis contextual, reconocidos como “multimodalidad socio-semiótica”, y los estudios de orientación gramatical, considerados bajo la nomenclatura de ‘análisis del discurso multimodal’.

Desde esos supuestos, entender el complejo rompecabezas que está detrás de esos procesos comunicativos que significan el ser docente en las páginas de las revistas pedagógicas brasileñas –en el caso específico de este trabajo un reportaje vehiculado en la revista ‘Nova Escola’– contribuye a conocer algunas facetas de la genealogía de los discursos que fabrican docencia y al mismo tiempo configuran y son configurados por el contexto social de Brasil.

## ¿Cómo te encuentras hoy? Un cuento acerca del malestar docente

Esbozados los pilares que sirven de base para intentar comprender la compleja trama en que se tejen los significados de los “discursos sociales” (Verón, 1993) seguiremos con nuestro relato recuperando el número 211 de la revista ‘Nova Escola,’ que ha circulado en todo el territorio nacional brasileño en abril de 2008 con un tiraje aproximado de 800.000 ejemplares.



Fig.01 – Las causas del malestar docente cobran otro significado a través de las imágenes - “Las enfermedades de quien educa hacen que enferme el sistema de enseñanza” - Revista Nova Escola, número 211, abril de 2008. Pp.38-

La portada de esta edición lleva plasmada en su centro una pastilla de color rojo y amarillo acompañada de un gran texto que pregunta al profesor: ¿Cómo va su salud? En la figura 01 vemos las páginas de inicio del reportaje. La imagen ocupa toda la página izquierda (por donde en Occidente empezamos a leer los textos) repartiéndose con el texto el espacio ocupado a partes iguales. En este caso conviene recuperar la cuestión propuesta por Kress y Mavers para hacer una reflexión.

La presencia de otros modos aparte del habla o la escritura en un texto plantea la cuestión de su función: ¿están simplemente repitiendo –haciéndose eco tal vez– lo que ya hace el lenguaje? ¿Son auxiliares, marginales o juegan un papel completo en la representación?” (Kress & Mavers, 2005:172, traducido por autora)



Fig.02 – Formação para aliviar el agobio - “Las aulas mejor preparadas tienen un impacto positivo en el desarrollo de los alumnos y, por consiguiente, en la satisfacción profesional” - Revista Nova Escola, número 211, abril de 2008, p.41.

Las imágenes juegan un papel de cooperación con el texto escrito, uno actúa construyendo sentido en el otro, entremezclándose (Coupe & Kalantzis, 2010), y si sacásemos las imágenes del texto este perdería buena parte de su fuerza, puesto que “las palabras cobran sentido porque la fotografía vehicula un significado que las palabras nunca lograrían” (Coupe & Kalantzis, 2010, p.98).

Entendiendo el concepto de “design” propuesto inicialmente por Kress y Van Leeuwen (1996,2001) como “un amplio metalenguaje” que abarca entre otras cosas “las condiciones de producción social e histórica” de un texto (Hernández, 2009:49), observo que los mismos factores apuntados como problemas causantes del “malestar docente” (Esteve, 1994) y que han sido muy evidenciados en los periódicos brasileños reciben una capa de significado distinta de los estudios y noticias a los que hace referencia: No son las malas condiciones presentes en el contexto donde actúan los maestros los que causan sus enfermedades, son las enfermedades de los maestros que las que hacen padecer al sistema de enseñanza pública brasileño.

En el estado de São Paulo –la mayor red de enseñanza del país, con 250.000 maestros–, se registran 30.000 ausencias al día. (...) El costo anual para el gobierno estatal llega a 235 millones de reales, que corresponde al valor destinado por el Ministerio de Educación (MEC) para construir, amueblar y equipar 330 escuelas de educación infantil en 2008. El problema se repite por todo el país y hace que las enfermedades de los que enseñan hagan enfermar al sistema educativo. (Revista Nova Escola, 2008:39, traducido por autora)

**Capa Saúde**



Rejane Cristina dos Santos, da EE Imaculada Conceição, em Pedro Leopoldo, a 46 quilômetros de Belo Horizonte, sofreu em razão das condições inadequadas do ambiente e do mau uso que fazia da voz – falava alto e permanecia em contato com pó de giz por tempo demasiado. No ano passado, ficou completamente afônica durante 15 dias. Passado o susto, ela se valeu da criatividade para voltar à sala de aula: construiu painéis em que escreve com canetão e usa microfone.

Iniciativas individuais como a de Rejane são relevantes, mas cabe aos gestores da rede e da escola cuidar da questão. Há oito anos, Joice Salette Silverio Pires, da EM Marumbi, em Curitiba, começou a acordar sem voz. O problema poderia ter se agravado se a diretora não a tivesse encaminhado ao programa municipal de qualidade vocal. Ela fez um tratamento fonoaudiológico e operou nódulos nas cordas vocais. “Depois disso, a prefeitura disponibilizou um microfone para eu usar em classe”, conta Joice. Além de seu bem-estar, garantiu-se, assim, a qualidade do ensino que ela ministra.

**Boas condições, bom desempenho**

O espaço da escola afeta tanto o cotidiano dos professores quanto o dos alunos. A precariedade das condições físicas dificulta as aulas, tornando-as desgastantes e reduzindo a produtividade. Mobiliário inadequado ou classes sem boa ventilação, iluminação ou acústica podem causar ou agravar problemas de saúde, como os osteomusculares ou de voz.

**NADA DE GRITOS E PÓ**  
Rejane, de Pedro Leopoldo, usa painéis que dispensam giz e microfone para curar os problemas de voz



LEO DRUMONDINI/AGÊNCIA NITRO

Fig.03 – Buenas Condiciones, buen desempeño - “Ella ha usado su creatividad para volver a dar clases” - Revista Nova Escola, número 211, abril de 2008, p.44.

A través de la asociación de palabras e imagen el texto explica que para el malestar docente hay medicinas y sugiere –como en la parte inferior de la figura 03– algunos arreglos que

pueden hacer los propios maestros y gestores de las escuelas. No es casual que cada uno de los bote que aparecen al principio del reportaje y en cada apartado –Figuras 2 y 3– reciba una etiqueta: “Gestión”, “Formación”, “Organización del tiempo”, “Trabajo en equipo”, “Relacionarse con los alumnos”, “Infraestructura”, “Currículo” y “Valorización Social”. La escritura como forma de comunicación requiere el modo visual para construir el significado. (Kress & Van Leeuwen, 2010).



Fig.04 – ¿Qué significado ideológico evocan esos textos? – “La escuela es el reflejo de la sociedad en la cual está inserta” (Teixera, 2008, p.45- Revista Nova Escola).

Finalmente, observemos las dos imágenes que componen la figura 04 y forman parte del último subtítulo que funciona como cierre para el reportaje. En todos los apartados anteriores los envases medicinales están acompañados por fotografías de gestores y profesores brasileños que han tenido dificultades en su trabajo y han puesto en marcha alguna sugerencia comentada en la revista. Sin embargo en el último apartado, titulado “La satisfacción viene con prestigio”, la fotografía ilustrativa no es de un docente brasileño, sino que proviene de otro contexto –en este caso una fotografía de una clase en Finlandia, un de los países mejor situados en los informes PISA–, y a partir de ahí se construye un nuevo significado (Kress & Van Leewen, 2001).

## Conclusiones

Partiendo de estas observaciones quisiera finalizar haciendo una reflexión sobre una cuestión fundamental presente en los análisis del discurso planteadas desde los enfoques contextuales: ¿Qué significado ideológico se está “poniendo en práctica” mediante la organización general del texto?

El texto da cuenta de un relato que conoce los factores involucrados en el malestar docente y hace visible en los siete primeros apartados unas temáticas que es posible solucionar con actitudes paliativas, es decir, resolver a través de un conjunto de prácticas sugeridas. Resta preguntarnos por qué se hacen visibles esas temáticas y no otras. El octavo y último apartado, al mismo tiempo que finaliza el discurso señalando que la valorización profesional docente no existe en el contexto brasileño, indica una receta de formación docente a seguir en Brasil, parafraseando a Lee See Kong, director del Instituto Nacional de Educación de Singa-

pur en una entrevista concedida a la revista 'Veja' –que pertenece a la misma editorial de la revista Nova Escola–: ¿Por qué no copiar?

El discurso analizado sugiere el “mea culpa” a los maestros y los gestores de las escuelas, puesto que los coloca en la posición de responsables principales para solucionar las problemáticas apuntadas, que alejan al docente del aula nombrándolos culpables de una mala calidad en la enseñanza brasileña. “Decir cómo se llama algo [o alguien] no es simplemente nombrarlo o hablar sobre ello: es, en un sentido muy real, convocarlo a ser como uno lo ha nombrado” (Barnett Pearce, 1994:270), y mas allá de proponer modelos de enseñanza eficaces, el discurso reproducido se hace eco de los acalorados debates que se produjeron en Brasil en el año de 2008 acerca de la falta de dinero e infraestructura para el pago de un salario mínimo nacional para los docentes.<sup>ii</sup> Podríamos llegar a ser docentes más sanos, así como los colegas finlandeses, pero no con el mismo prestigio social que se les atribuye a ellos.

## Referencias bibliográficas

- Abril, G. (2008). *Análisis críticas de los textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.
- Beijaard, D. Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berger, D.P. y Luckmann, K. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Social Research* (Berlin), 6 (1). Recuperado de, <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Coupe, B y Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad (Cristóbal Pasadas Ureña, trad.). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* (Málaga), nº 98-99, pp.93-152. Recuperado de, <http://www.aab.es/publicaciones/bolet%C3%ADn-aab/bolet%C3%ADn-90-99/>
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The Social interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad -Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. *Revista Educación y Pedagogía* (Medellín), 21(55), 43-54. Recuperado de, <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9756/8970>
- Hypólito, A.M., Garcia, M.M.A, y Vieira, J.S. (2005) As identidades docentes como fabricação de docência. *Educação e Pesquisa* (São Paulo), 31(1), 45-56. Recuperado de, [www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf)
- Imbernón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó

- Jewitt, C. (2009). Different Approaches to Multimodality. En: Jewitt, C. (Comp.), *Handbook of Multimodal Analysis*, (28-39). London: Routledge.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge
- Kress, G. y Mavers, D. (2005) Social Semiotics and Multimodal texts. En Somekn, B. y Lewin, C. (Eds.), *Research methods in the social sciences* (172-179). Londres: Sage.
- Kress, G. (2010) *Multimodality. A Social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. et al. (1999), *Vidas de Profesores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. et al. (1995), *Profissão Professor*, 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- O'Halloran, K.L. (2012). Analisis del discurso multimodal (Claudia Gabriela D'Angelo, trad.). *ALED-Revista Latinoamericana de estudios del discurso* (Colombia), 12(1), 75-97. Recuperado de, <http://aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/12-1.pdf>
- O'Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. London: Leicester University Press.
- Pearce, W. B. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En: Fried, Dora (comp.), *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad* (265-283). Buenos Aires: Paidós, 265-283.
- Ramos, M.E.T. (2009). *O ensino de História na revista Nova Escola (1986-2002): Cultura Midiática, Currículo e Ação Docente*. (Tesis inédita de doctorado) .Universidade Federal do Paraná, Curitiba, BR. Recuperado de, [http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_ramos.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_ramos.pdf)
- Sancho, J.M., Hernández, F., Larraín, V. y Montané, A. (2011, junio) La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. *II Jornadas de História de Vida en Educação*. Málaga. Recuperado de, <http://procie.uma.es/jornadashve/-images/stories/PDFs/Sancho,Hernandez%20y%20otros.pdf>
- Smith-Shank, D. (2007). *Intersections of Semiotics and Visual Pedagogy*. Recuperado de, <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/debora.pdf>
- Tardif, M y Lessard, C. (2005) *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. (Lucy Magalhães, trad.) . Petrópolis: Vozes
- Verón, E. (1980). *Discurso, poder, poder del discurso. Primeiro colóquio de semiótica*. Rio de Janeiro.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad* (Emilio Lloveras, trad.). Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

# Claves pedagógicas que guían la práctica educativa de una maestra

Susana Orozco Martínez ([susanaorozco@ub.edu](mailto:susanaorozco@ub.edu))

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona

Patricia A. Gabbarini ([pgabbarini@gmail.com](mailto:pgabbarini@gmail.com))

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Becaria Erasmus Mundus Doctorado full en Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** Claves pedagógicas, práctica educativa, saber de la experiencia

## Descripción general

La investigación *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de caso* (Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, actualmente en desarrollo, con diez docentes participantes) pretende ubicar el saber profesional de docentes en una relación pensante con lo que sucede en sus aulas, con su alumnado y con ellos mismos.

El presente artículo centra el análisis en la investigación realizada con una docente de educación infantil, Esther, maestra de Educación infantil, de una escuela pública de la localidad catalana de La Garriga. Tiene a su cargo 13 niñas y 11 niños de 3 años. Se indaga los modos y maneras en como despliega el saber profesional desde una perspectiva analítica de su experiencia, con la intención de descubrir las claves pedagógicas que guían su práctica, con el objetivo de transferir los conocimientos a la formación universitaria.

El proceso de investigación lo realizamos desde una perspectiva cualitativa-interpretativa en educación, con los aportes de la etnografía, la investigación biográfico-narrativa y la fenomenología hermenéutica. Para ello recurrimos al estudio de caso, centrando el análisis en el proceso etnográfico que se realizó con Esther (a cargo de la Dra. Susana Orozco Martínez), las interrelaciones entre observación participante y entrevista-conversación (Hammersley; Atkinson, 1994; Velasco Maillo, y otros, 2007; Guber, 2011) sobre el acontecer del aula y el saber que despliega desde su experiencia docente. Metodológicamente partimos de la comprensión, análisis e interpretación de los sucesos y circunstancias tal y cómo se presentan con los niños en el quehacer diario del aula, en salidas programadas, en horas del patio y en las reflexiones que maestra e investigadora hacemos en voz alta.

La permanencia continuada en el campo ha facilitado la aprehensión de las claves pedagógicas que la maestra desarrolla. Claves y saberes vinculados a vivencias, narraciones e historias que aportan los niños y que son programados como puentes entre lo que saben y lo que desde la escuela se les intenta enseñar. Para ello el diario de campo se constituyó en una herramienta importante para el posterior análisis de lo que en el aula sucedía.

## Primeras definiciones

Definir qué es la experiencia, o qué hace que un acontecimiento o una situación se convierta en experiencia, ha llevado a distintas vertientes disciplinares como la filosofía, antropología y sociología; la política, pedagogía y psicología y, a diversos autores, a profundizar en la cuestión (Gadamer, 1977; Dewey, 1995; Arendt, 1996, 2005; Larrosa, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Reggio, 2010). Explicaciones abstractas y definiciones señalan el camino de lo que se interpreta como experiencia, sin unanimidad al respecto, aunque hay un factor reconocido por todos y que alude a las potencialidades formativas de la experiencia (Reggio, 2010).

¿Qué es la experiencia, desde dónde hablaremos? Compartiendo con algunos autores (Arendt, 1996; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2009) consideramos que las experiencias son tales si se transforman en saberes, si podemos aprender algo, si nos hacen pensar (Contreras y Pérez de Lara, 2010), si reflexionamos. Si no, estaríamos antes acciones repetidas que pasan, acontecen (Larrosa, 2009), sin un sentido enriquecedor y de aprendizaje. Van Manen (2003:28) señala que, “la reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido”, lo que dota de sentido y significado a esa vivencia o situación. La ligazón entre experiencia y pensamiento hace que una y la otra se necesite mutuamente. “Decía Hannah Arendt que no es posible pensar sin experiencia personal” (Contreras y Pérez de Lara, 2010:21). Visto así, las circunstancias y realidades que vivimos, ponen en marcha un proceso de pensamiento que se traduce en experiencias que se repiensen, meditan, valoran porque algo nos ocurrió. Ubicarnos desde el valor que puede encerrar una experiencia personal, no implica centrarse en una vivencia visible, perceptible. Tenemos experiencias internas, inapreciables que se constituyen en sí mismas en válidas y ricas para nuestras vidas. Vivencias profundas que pasaron, sucedieron, pero que no tenemos conciencia “real” de su importancia. Y es ante una pregunta, un acontecimiento clave o “algo” que pasó, cuando surge, se revitaliza y adquiere nuevo sentido.

En general, este tipo de saberes fueron y son devaluados por las ciencias y los científicos, quienes privilegian la búsqueda de la objetividad y generalidad, como rasgo exclusivo de validación científica, como ciencia interpretada siempre como lo eterno, inteligible e inmutable.

La ausencia de reconocimiento de la experiencia aparece ya en la filosofía clásica, al interpretársela como un saber inferior, necesario pero obstaculizador (para algunos) de un verdadero conocimiento (Larrosa, 2003), ya que se la ligaba a la opinión, a lo sensible, a situaciones concretas, particulares, contextuales. Desde los clásicos hasta nuestros días pocos cambios se han producido, cuando advertimos que la ciencia moderna pretende objetivar, controlar, calcular y convertir a la experiencia en experimento. Y al hacerlo, “elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización” (Larrosa, 2003: 3). Es imposible dejar de reconocer que la experiencia se encarna en alguien, que es subjetiva, particular, confusa (a veces) y transitoria. Sin embargo, cabría preguntarnos si lo subjetivo que encierra toda experiencia, invalida per se, lo que se ve y busca (Boud; Cohen, y Walker, 2011), lo que la ciencia y la filosofía dan por certero y válido. Desestimar el camino, el inter juego entre lo que aporta un pasado (reflexionado) y el presente (vivido) es ignorar el sentido que los acontecimientos vividos significativamente tienen para cada uno. Por ello, la necesidad de “reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, una cierta legitimidad” y no intentar objetivarla y homogeneizarla, “no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente” (Larrosa, 2003, 3-4).

La corriente pedagógica que aboga por el aprendizaje a partir de la experiencia, reconoce la importancia que las historias y biografías personales de aprendizajes adquieren en las identidades y trayectorias de muchas personas. "Allí donde esté, haga lo que haga, aunque esté tratando a partir de la experiencia *existencial*, actual, existe también una dimensión histórica, *arcaica*. En cualquier situación me encuentro con personas y acontecimientos relacionados con mi historia personal" (Postle, 2011:49). Historias que describen la vida interior de la persona como así también sus contextos interpersonales y sociales (Bertaux, 2005), constituyéndose en una poderosa lente a partir de la cual reflexionar críticamente sobre las experiencias vividas. "Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida" (van Manen, 2003: 57)

## Claves pedagógicas que dan sentido al proceso educativo

Adentrarse en el aula de infantil y confundirse con el paisaje es lo que posibilitó la aprehensión de una realidad educativa-escolar que se manifiesta de diferentes formas y con numerosos registros.

La interrelación entre la observación participante y las conversaciones cruzadas posibilitó descubrir aquellos saberes o claves pedagógicas que guían y dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje que pone en marcha Esther. Claves que aluden a los fundamentos pedagógicos, principios o procedimientos que orientan al profesorado en la preparación, planificación y desarrollo de su intervención educativa.

Cuando en un proceso de investigación abrimos el camino para que el diálogo, la comprensión y el respeto del acontecer áulico, la conversación entre la maestra y la investigadora se da con naturalidad, desde lo que preocupa, limita, emociona a la docente; y no desde lo que como investigadora se quiere saber o conocer. Implica plantear un trayecto investigativo donde las palabras (silencios) y las acciones (o ausencia) tienen una mirada inclusiva, sistémica, en el que la dinámica institucional es analizada, visualizada y comprendida como un sistema complejo que funciona según parámetros que siguen determinadas formas y patrones (Parellada, 2007).

Desde nuestro posicionamiento epistemológico, hablar de conversación y no de entrevista, tiene un sentido diferencial, al plantear a la conversación como sinónimo de diálogo, interacción e interrelación que se produce entre dos o más personas, en la que ambas contribuyen a y en la construcción de un texto, relato, de una narración. A través de la conversación lo que se pretende es que el diálogo y el tiempo compartido con la maestra no esté mediado por un "*artefacto técnico*" (Guber, 2012:69) sino por un encuentro que posibilite que el tejido cotidiano se revele.

A través de ellas fue posible desvelar qué cosas pone en juego Esther, que la caracterizan a ella y al proceso. Conversaciones donde la narración de historias escolares y personales, llenaban de sentidos y significados a los sucesos, permitiéndonos a ambas narrarnos desde lo que nos resonaba. Pensar en voz alta, posibilita como docentes e investigadoras formular preguntas y repreguntarnos sobre lo concreto, visible y no tan evidente (también) pero que se despliega en el aula, aunque no tenga una traducción teórica de lo que allí sucede y que no forma parte de la formación universitaria. Saberes y haceres desarrollados con naturalidad, a los que cuesta poner palabras, nombrarlos desde otros lugares; pocos o directamente no re-

ferenciados por autores y difíciles de encontrar en la bibliografía científica. Saberes prácticos a los que los estudiantes universitarios llaman LA realidad. Realidad que en la Universidad (según ellos) tiene poca cabida. ¿Cómo hacer, entonces, que lo que sucede en las escuelas llegue a la universidad?

Recurrir a la experiencia de Esther, se constituye en una estrategia de aproximación a una realidad escolar que sí existe. Experiencia que se vincula a un proceso donde el pensar críticamente, la indagación, búsqueda e investigación forman parte de su práctica docente. (Freire, 2008). Experiencia reflexionada, cuestionada, en un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar, no exenta de las contradicciones y tensiones.

Convivir con Esther y sus niños, nos ha permitido inferir algunas de las claves pedagógicas que despliega en el aula. Las mismas las reconocemos y denominamos como: *la acogida y el cuidado; la búsqueda y logro paulatino de la autonomía por parte de los niños y; la comprensión y atención hacia los procesos individuales* que los alumnos van realizando.

¿Qué implica *acoger y cuidar*? Acoger, desde nuestra perspectiva implica amparar, aceptar y hospedar la vida que nos rodea. "El saber del "cuidado" es un saber que se nutre de empatía, es decir de la capacidad de escuchar al otro" (Mortari, 2002: 155) Freire, en una entrevista con Pepi Leistyna, expresaba: "Yo entiendo el proceso de la enseñanza como un acto de amor [...] como expresión de buen cuidado, una necesidad de amar, en primer lugar, lo que haces." (Darder, 2010, 121)

Esther acoge y cuida al otro a través de un proceso continuo de ayuda, poniendo en marcha pequeñas atenciones cotidianas; reconociendo la vida que le rodea: desde el niño, familias, compañeras, hasta las plantas (las únicas) que gracias a su atención sobrevivieron todo el año. Otra forma de cuidado, es el conocimiento que pone al alcance de sus niños. Conocimientos que entreteje partiendo de las experiencias y saberes que aportan, saberes que provienen del mundo real, de sus intereses, preocupaciones, de lo que les asusta, les gusta. Promover que esos saberes se socialicen, que conceda al niño posicionarse desde otro lugar, consigo mismo y en el grupo, es otra manera de asistencia y pre-ocupación que alimenta de a poco la confianza y la seguridad en la construcción de la personalidad que cada uno de sus alumnos va elaborando. Cuidar es también amar; en interesarse por el bienestar del otro; en emocionarse ante el reencuentro de dos hermanos en la hora del patio; ante el mimo y protección de una niña hacia otra que llora; es dejar que la vida que nos rodea, nos toque, nos llegue. Acoger y asistir tiene que ver también, con reconocernos necesitados y dadores de cuidado, en una cadena de dependencias mutuas, a pesar de la asimetría en la relación adultos y niños-adolescentes. (Dussel) Esther acoge y cuida, pero no es permisiva. Tiene claro que con niños tan pequeños las normas y los referentes son importantes, ya que "madurar y explorar el mundo en un contexto de seguridad significa que [el niño] se siente protegido por el amor y el cuidado de los adultos" (van Manen, 1998: 71). Adulto que pone límites, límites que encierran en sí mismo dos movimientos: lo prohibido y lo permitido: esto no se puede; en cambio esto sí. La firmeza, apoyo y estabilidad, son cuestiones indispensables para que los niños *logren paulatinamente una autonomía personal*.

Generar las condiciones para que el aprendizaje sea un proceso de producción crítica y posibilitar que la curiosidad se vivifique en sus alumnos, es algo que promueve Esther. "Curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, cómo búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta" (Freire, 2008: 33).

El aprendizaje como espiral recurrente pero en profundidad, posibilita advertir el reco-

ruido que cada niño iba realizando. A medida que el tiempo pasaba, observábamos que los alumnos se iban transformando en sujetos activos de la construcción y reconstrucción de saberes y conocimientos que desde la experiencia social tenían (Freire, 2008), y que reelaboraban conjuntamente con Esther. Saberes a partir de los cuales la maestra hilvana los contenidos que el currículum señala, pero desde la libertad de decidir cuándo, cómo y qué enseñar a niños de 3 años. Lo importante para ella es crear las condiciones para el logro paulatino de la autonomía personal de cada uno, a través de una planificación circular de las actividades que posibilita al alumno, de a poco, adquirir libertad de movimientos, hábitos y responsabilizarse de ciertas actividades. En esta docente aparece claramente la premisa de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades y condiciones para que cada niño cimente sus aprendizajes, haciéndose cargo de sí mismo (Freire, 2008) y de sus cosas. Poner en conciencia los obstáculos que todos tienen, implica iniciar un camino de autoconocimiento de las posibilidades y dificultades que, visualizadas, ayuda al logro de los aprendizajes. Reconocer que me cuesta hacer una actividad hace que el niño centre su atención y esfuerzo en ella, la perciba, le ponga pensamiento. Comencé poniéndoles el abrigo a los niños para salieran al patio, seguí ayudándolos para que se lo pusieran, terminé observando cómo se vestían solos. El logro de cierta autonomía personal, contribuye en la construcción de la identidad de los niños, en reconocer los límites pero también las posibilidades para seguir creciendo.

Partir de la premisa que existen muchas formas diferentes de vida, de familias y comunidades posibilita detenerse en la singularidad e individualidad, en los contextos específicos del otro. Estar atenta a los *procesos individuales de los niños*, permite que cada uno reciba lo que en ese momento necesita; mayor atención o dejar que “vuele solo”. Lo importante para Esther no es si va más rápido o más lento un niño en sus aprendizajes; lo preocupante es cuando se detiene en el proceso. En ese avanzar o retroceder, tener en cuenta al niño desde una biografía amplia, hace que las cosas que aparecen en el aula (a veces como simples anécdotas), se les pueda adjudicar “un sentido reflexivo, considerando la importancia pedagógica que pueden tener estas vivencias para los niños” (van Manen, 1998:67)

Estar atenta es una práctica pedagógica que requiere agudizar la observación y distinguir los “signos”, conductas, acciones que surgen en la cotidianidad y “muestran” lo que le pasa a este niño.

La diversidad, reflejada de distintos modos, habita el aula: desde en niño muy inteligente pero con “problemas de convivencia social”, hasta aquel que no habla bien y que tiene evidentes signos de que “algo” no está funcionando. Características personales que se socializan desde la naturalidad de la situación, lo que hace que los protagonistas vivan su ser alejado de prejuicios o problemas. Respetar las diferencias individuales y trabajar con cada uno a partir de ellas, es posible en un clima escolar que favorece las condiciones de crecimiento personal de cada niño. Es en un clima de confianza y aceptación al otro donde explicar que la noche anterior ya no se durmió en cama de los padres, se convierte en una gran noticia para ser compartida entre todos. Atender a los procesos individuales es reconocer las distintas capacidades intelectuales de los niños, pero también, y estrechamente vinculadas, las motivaciones personales y familiares, los estilos de aprendizajes, los contextos sociofamiliares y socioeconómicos, los intereses, sentimientos y habilidades que poseen los alumnos.

## A modo de cierre... abierto a nuevos interrogantes

Las claves pedagógicas que distinguimos en Esther, tienen un hilo de sentido que conecta con

el modo en como ella comprende, siente y vive la educación: como acontecimiento ético. “En la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y toda reciprocidad. (...) La relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad” (Bárcena y Mélich, 2000:15).

Los estudiantes universitarios nos interpelan a pensar nuestra acción como acompañamiento, hospitalidad y acogida, para ayudarlos en su propia construcción de la identidad profesional. De este modo, nuestra finalidad es un medio al servicio de otra finalidad: “el cuidado formativo del otro, de la otra” (Bárcena y Mélich, 2000).

La práctica educativa se despliega en situaciones singulares y polifacéticas; es una acción en la cual docentes y estudiantes “se crean” a sí mismos en la propia actividad educativa. Transferir al aula universitaria las realidades escolares, discutir las y analizarlas posibilita a los profesores y a los estudiantes pensarse y posicionarse, de otra manera, en el camino de interrelación educativa y en la construcción de su futuro rol docente.

## Referencias bibliográficas

- Barcena F. y Melich J-C (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Barcelona: Ed. Paidós Iberica.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (Edits.) (2011) *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid. Narcea.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *Déjame que te cuente* (11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) “La experiencia y la investigación educativa”. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N., *Investigar la experiencia educativa*. (21-86) Barcelona. Morata. Pág. 21-86
- Darder, A. (2010) Reinventando Paulo Freire: una pedagogía del amor. Valencia: Ediciones del CREC.
- Dussel, I. y Southwell, M. Disponible en la Web: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1-.htm>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: XXI siglo veintiuno.
- Gabbarini, P. (2013, julio) Reconstrucción de sentidos en torno a nuestro proceso etnográfico. Experiencia y saber en la formación de Educadores. *III Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Madrid
- Gabbarini Patricia (2013) Informe de tesis doctoral: “Experiencia y Saber en la Formación Inicial de Educadores. Saberes, prácticas docente y reflexividad en dos profesoras de formación del profesorado.” Director José Contreras Domingo. Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” UB.
- Larrosa, Jorge, “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 2003. Disponible en la Web: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf)

- Larrosa, J. (2009) "Experiencia y alteridad". En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Santa Fe, Argentina) Homo Sapiens, Pág. 13-44.
- Malinowski, B. (2007) Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Días Rada, Á.: *Lecturas de antropología para educadores*. (21-42). Madrid: Editorial Trotta.
- Mortari, L. (2002) Tras las huellas de un saber. En Diotima: *El perfume de la maestra*. 153-162) Barcelona: Icaria.
- Orozco Martínez, S. (2013, julio) Hilvanando saberes desde la relación pensante con la experiencia de una maestra. *III Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Madrid.
- Parellada, C. (2007) La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. *Revista Aula de infantil* (Barcelona), 35, 35-39
- Postle, D. (2011) Devolver el corazón al aprendizaje. En Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (Edits.) *El aprendizaje a partir de la experiencia*. (45-59) Madrid: narcea.
- Reggio, P. (2010) *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva. Edicions del CREC.
- Van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. Barcelona. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H.; et al. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. (95-121). Madrid: Trotta.

# Género y diferencia sexual en la construcción inicial de identidades docentes

Carme Molet Chicot, Olga Bernad Caveró, Dídac Mateo González

GRASE (Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa). Universitat de Lleida

## Introducción

Esta comunicación explica los resultados de la primera fase de una investigación sobre la construcción de las identidades docentes de las alumnas y alumnos del grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

Desde nuestro quehacer pedagógico, nos preguntamos a qué sujetos de aprendizaje nos dirigimos y qué identidades profesionales estamos impulsando. Si creemos que la construcción de las identidades docentes no comienza en los estudios de grado, sino en las experiencias previas vividas por nuestras/os estudiantes en sus respectivos contextos socioculturales y educativos (Rivas, 2013), es necesario reflexionar acerca de unas subjetividades, unas expectativas, unos saberes y unos deseos que serán el sustrato de sus nuevos aprendizajes universitarios.

Este ha sido, pues, el punto de partida de nuestro proyecto, que consta de tres fases y tiene como finalidad analizar cómo se van construyendo y deconstruyendo las identidades docentes a través de los nuevos aprendizajes y experiencias.

En la primera fase (curso 2012-13), se parte de un cuestionario; en la segunda, que se realizará durante los cursos 2013-14 y 2014-15, nos proponemos hacer un seguimiento de este alumnado a través de sus carpetas de aprendizaje y memorias de prácticas. En la tercera fase (curso 2015-16) se continuará a partir de tres grupos de discusión mixtos de seis a ocho alumnas y alumnos, enfocando las mismas temáticas, para detectar cómo han evolucionado sus maneras de pensar y de pensarse en torno a la infancia, la educación y como educadoras y educadores.

## Objetivos

En la primera fase de nuestra investigación, de la que da cuenta este texto, se enfoca algunas variables identitarias y de manera específica la diferencia sexual y de género. Como sea que las convenciones de género se reproducen en las escuelas y afectan tanto a alumnos/as como al profesorado, la importancia de reconocernos como seres sexuados en el aula nos lleva a preguntar-nos: ¿Qué piensan los chicos y las chicas cuando llegan a nuestra Facultad sobre estos temas? ¿Qué saben y qué les gustaría aprender? ¿Cuáles son sus creencias acerca de la relevancia educativa de los saberes sobre feminismos y estudios de género? ¿Y cuáles los efectos de la educación recibida sobre estas creencias? Estas son las preguntas que guiaron la confección de un cuestionario, de preguntas mayoritariamente abiertas, que pasamos a dos grupos de estudiantes de nuestra Facultad.

Si el objetivo general de la investigación es analizar como se van construyendo las identidades docentes de nuestras/os estudiantes, aquí nos centramos en conocer las opiniones respecto al género de los alumnos y alumnas de primero, justo cuando llegan a la Facul-

tad. Así pues, a través de este texto, damos sentido a las respuestas recibidas entre las cuales hemos enfocado dos temas: las respuestas contradictorias y confusas que hemos analizado en forma de paradojas y las tensiones que se producen entre igualdad y diferencias.

## Metodología

A comienzos del curso 2012-2013, iniciamos el trabajo empírico de la primera fase de la investigación, realizando una primera prospección con dos grupos de primero de Primaria (formados por 125 alumnas/os, 70 en el grupo de mañana y 55 en el de tarde). Para ello, como instrumento de recogida de datos, construimos un cuestionario semiestructurado de una duración de cuarenta minutos, con algunas preguntas de respuesta cerrada y la mayoría de respuesta abierta. Las preguntas (referidas al género) con las que lo construimos, surgen de observaciones realizadas en las aulas, en las que pudimos advertir cambios en lo que respecta al mayor número de alumnos varones matriculados en Primaria (a partir de la puesta en marcha del Plan Bolonia) y cambios también en las dinámicas de clase. Así mismo, tuvimos en cuenta nuestra experiencia docente, estudios anteriores y las aportaciones de personas expertas en el tema y lo validamos realizando una entrevista preliminar (pretest) a un grupo reducido del alumnado. Tras lo cual redefinimos el enunciado de algunas preguntas para mejorar su comprensión.

Optamos por un cuestionario autocumplimentado, desplazándonos a las aulas donde se impartían materias troncales de primer curso. El cuestionario fue respondido por un total de 97 estudiantes (es decir, el 77,6% de la muestra, 64 chicas y 33 chicos), todos los que en aquel momento se encontraban en clase. Una vez hecho el trabajo de campo, se procedió a la tabulación y codificación de los datos obtenidos a partir de las respuestas de pregunta cerrada, para proceder a su análisis estadístico y mostrarlos posteriormente en gráficas. Por otro lado decidimos agrupar en categorías los obtenidos a partir de las respuestas de preguntas abiertas y analizarlos cualitativamente. De entre las categorías centramos nuestro análisis en las contradicciones implícitas en las respuestas del alumnado y en su obsesión por la igualdad. Tanto las categorías como el análisis se realizó separando las respuestas en función del sexo.

Finalmente, comparamos nuestros resultados con otras investigaciones similares y dimos forma a este texto con ayuda de la teoría. El marco conceptual de los feminismos postestructuralistas (Rosi Braidotti, 2004; Teresa de Lauretis, 2000; Bronwyn Davies, 1994; etc.) nos ayuda a significar las respuestas de alumnas y alumnos, y a interpretar los datos extraídos.

## Análisis de contenidos

### *Juego de equívocos y las paradojas del sistema sexo/género*

Centramos nuestras preguntas entorno a las diferencias sexuales y de género y al modo en que éstas afectan la educación, y nos sorprendió la cantidad de contradicciones que encontramos en las respuestas, como se puede observar en las Fig. 1 y 2. La larga lista de diferencias entre los niños y las niñas que explican estas/os alumnas/os contrasta con su creencia de que el género no afecta a la educación y su absoluta fe en la igualdad como bandera escolar.

Dicen que las niñas (expresiones de uso frecuente en las respuestas de las alumnas y de los

alumnos a los que nos dirigimos) *son más presumidas, más dulces, más obedientes y tranquilas, más curiosas, hacen mayor número de preguntas, son más maduras i responsables, más centradas, ordenadas, que están más desarrolladas; pero también son más malas entre ellas, tienen más picardía y son más rencorosas mientras que los niños se pelean y enseguida vuelven a ser amigos. Dicen que los niños son más activos, movidos, impulsivos, gamberros, alegres, disfrutan más la infancia y no tienen tantas preocupaciones, suelen ir por libre; que tienen un aprendizaje más lento; que los niños prefieren jugar al fútbol y las niñas a mamás y a papás, que ellas son más vivas y los niños más inocentes...*

Se podría pensar que se trata de una amplia relación de estereotipos, pero en realidad tan solo están hablando de sus propias opiniones, experiencias y observaciones, así pues, más que estereotipos apuntan a evidencias discursivas que además de explicar, crean y reproducen realidades. Sorpresivamente, cuantas más diferencias encuentran más se cierran en el discurso de la igualdad.

Entre lo que hay y el debería desaparecen distancias y como no debería pues no las hay. Porque las niñas y los niños, *en el fondo son iguales. Diferencias de género, ninguna; hay diferencias entre todas las personas. No hay ninguna, considero que no tendría que haber ninguna. Jo siempre los veo igual. Las niñas tienen menos oportunidades, aunque no debería ser así...*

La construcción de género interfiere a veces en su capacidad de razonar, contestan cosas diferentes incluso contrarias a una misma pregunta (situada a una cierta distancia en el cuestionario), dicen asimismo que el género afecta a la educación pero no a los aprendizajes y viceversa, y es que tanta pregunta sobre sexo y sobre género marea, más que nada porqué igual no se lo habían planteado nunca, porque para muchos/as el sexo se vive pero no se piensa. Con lo que nos ha costado lidiar con los modelos de identidad normativos, mejor no mirar, o decir como quien no quiere, no vaya a ser que...

Hay también alumnas/os que introducen respuestas más reflexivas que apuntan a una construcción social del género: *hay diferencias físicas y algunas diferencias psicológicas debido a la influencia de la sociedad. Depende de los chicos y chicas pero por lo general de pequeños adoptan los papeles que ven en los adultos. Las que les inculcamos como sociedad, con un tratamiento diferente según el género (familia, escuela, entorno)...* Por lo demás pocas/os señalan las diferencias de género como eje de exclusión, un eje que se amalgama con otros (clases sociales, etnia, edad, etc.) en las aulas y en los patios de recreo, creando relaciones de poder y dominación ya en la más tierna infancia (Bronwyn Davies, 1994).

No es la primera vez que esto ocurre. Refiriéndose a una investigación de Fuentes-Guerra y Freixas (realizada los años 1990-1991 por estas autoras con alumnos/as de primer curso en la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Córdoba) de 1990, Gloria Arenas (2006: 108) dice; "en cuanto a la pregunta del conocimiento sobre el tema, se destaca que el alumnado muestra un gran desconocimiento y confusión de términos al respecto". No es de extrañar que en estas fechas pasara esto, lo que sorprende es que continúe pasando hoy.

La mayoría de las/los estudiantes encuestados piensan que las escuelas no lo están haciendo bien y mientras que tienen cosas que aportar respecto a otras diferencias, por lo que se refiere al género su respuesta es una vez más: igualdad. Lo que no es tan extraño si tenemos en cuenta que, como alegan Freixas, Fuentes-Guerra y Luque (2007: 58), hablar de diferencia sexual en clase puede resultar problemático. Estas autoras proponen una transformación del profesorado en el campo simbólico y en el ámbito de la conciencia y del lenguaje. "De otro modo podemos estar observando progresos en las leyes, cambios en algunas es-

estructuras, siempre tan frágiles y en continua amenaza, que nos producen la sensación de estar iniciando continuamente la misma tarea, tejiendo de día lo que se deshace de noche, al estilo del hilo de Penélope" (Freixas, Fuentes-Guerra y Luque, 2007: 59).

Cambiar el simbólico no es fácil y, ciertamente, estamos preguntando por unos saberes complejos, no exentos de contradicciones ni de paradojas. Los propios feminismos postestructuralistas se valen de éstas para abordar toda esa complejidad. Rosi Braidotti (2004: 95) nos explica como la paradoja esencial de la identidad de las mujeres consiste en la necesidad simultánea de afirmar una identidad "femenina" y al mismo tiempo deconstruir-la. Por su parte, Teresa de Lauretis (2000: 80) contempla las diferencias como el lugar desde donde se justifica un sistema de opresión y al mismo tiempo como el lugar desde donde se puede rebatir y, sitúa al sujeto del feminismo en una paradoja. Así mismo, Remedios Zafra (2013: 217) propone hacer de la contradicción algo productivo. Abordar estos aprendizajes, aceptando el valor de las paradojas, podría ayudarnos a mejorar nuestras prácticas educativas enfocando las diferencias de manera creativa y sin complejos, y de paso, quizás, poco a poco, y no de manera lineal ni mucho menos fácil, empiece a cambiar el simbólico.

Explicitar su opción sexual no resulta sencillo para nadie. La mayoría se posicionan como heterosexuales, otras/os no contestan y solamente una chica se declara lesbiana. Son preguntas íntimas que les interpelan causando incomodidad puesto que todavía no han oído hablar de micropolíticas o sencillamente, una vez más es que no quieren nombrar o no saben...

Pero les gustaría saber, todas y todos quieren saber más sobre género e incluso un pequeño grupo desean saber sobre feminismos: *para que no haya tanto machismo; para valorar más a la mujer; para reducir las diferencias; para que la gente se conciencie; porque si no los niños no lo sabrán valorar. Porque todo conocimiento es bueno. Porque es una realidad muy importante, si no se lucha por la igualdad tanto las mujeres como los hombres pueden ser considerados como inferiores.* Aquí la jerarquía desaparece. Quien ha oído hablar del sistema patriarcal? Y del exterior constitutivo de este sistema: mujeres, intersexuales, homosexuales y lesbianas, transexuales, transgénero...

Y el resto opina que depende, no vayamos a crear nosotras/os el problema: *Depende de si es una necesidad o no, porque si el problema no existe, no.* O rotundamente que no, dado que lo consideran un antónimo de machismo: *no, porque entonces también deberíamos hablar del machismo. No deberían favorecer ni los feminismos ni el machismo porque se ha de enseñar la igualdad.* La igualdad como un eslogan que se va repitiendo una y otra vez insistentemente. Todas y todos quieren saber sobre género pero algunas/os no tienen claro que haya que aprender sobre feminismos. Porque "entonces estaríamos adoctrinando", dijo un alumno.

La escuela es una de las tecnologías de transmisión de los códigos de género más importantes (Fuentes-Guerra, 2001; Subirats-Brullet, (2002); Anguita-Torrego, 2009), la interacción entre el alumnado, los libros de texto, las creencias de las profesoras y los profesores al respecto, el currículum oculto, reproducen de manera silenciosa una dicotomía cultural jerárquica y exclusiva donde las mujeres, las opciones sexuales "otras" y las masculinidades no hegemónicas son situadas en una posición subalterna. Aspectos que si no se trabajan de manera específica quedan ocultos bajo una supuesta naturalización, mientras tanto, la narrativa dominante en las instituciones educativas sigue siendo la de una educación neutra a la sombra de la igualdad.

## *A la sombra de la igualdad*

Pensemos que estas/os alumnas/os han vivido años y años en un sistema educativo de atención a la diversidad y de ejes transversales y, así y con todo, siguen abanderando la igualdad como su mejor talismán educativo.

*Diferencias de género, ninguna; hay diferencias entre todas las personas*, dicen. La gran trampa de la que habla Pilar Ballarín (2001), que consiste en acogerse al discurso del individualismo obviando lo cultural, lo cual lleva a: “que todos/as se sientan diferentes para que todos/as sean homogéneos. Dicho de otro modo, la diferencia no existe si todos y todas lo son, ¿diferentes de quién?, ¿de qué?, en definitiva: todos igual de diferentes y se borran así historias y culturas comunes” (p. 31-32). Y toda una historia de omisiones, subordinación y de opresión, dicho sea de paso.

Aun asumiendo la distinción entre igualdad e indiferenciación –y, que pueden estar refiriéndose a una igualdad sociopolítica y jurídica–, cuando el lenguaje es masculino no deja de resonar la fórmula: igual a... Y siendo que el lenguaje nos crea y recrea a su imagen y semejanza, o por lo menos lo intenta, y dada su importancia en la educación, nombrar en masculino y femenino puede ser un primer paso en los aprendizajes de género que deseamos para las/los futuras/os maestras/os. Así pues, considerando al sujeto de educación como sujeto sexuado, la cuestión de la diferencia es ineludible y central para las interacciones de clase. Ahora bien, cuando pedimos a niñas y niños, chicas y chicos, que rompan con los estereotipos de género no nos damos cuenta que esas mismas cualidades constituyen la base sobre la que se sustenta su identidad en femenino y masculino. De acuerdo con Bronwyn Davies:

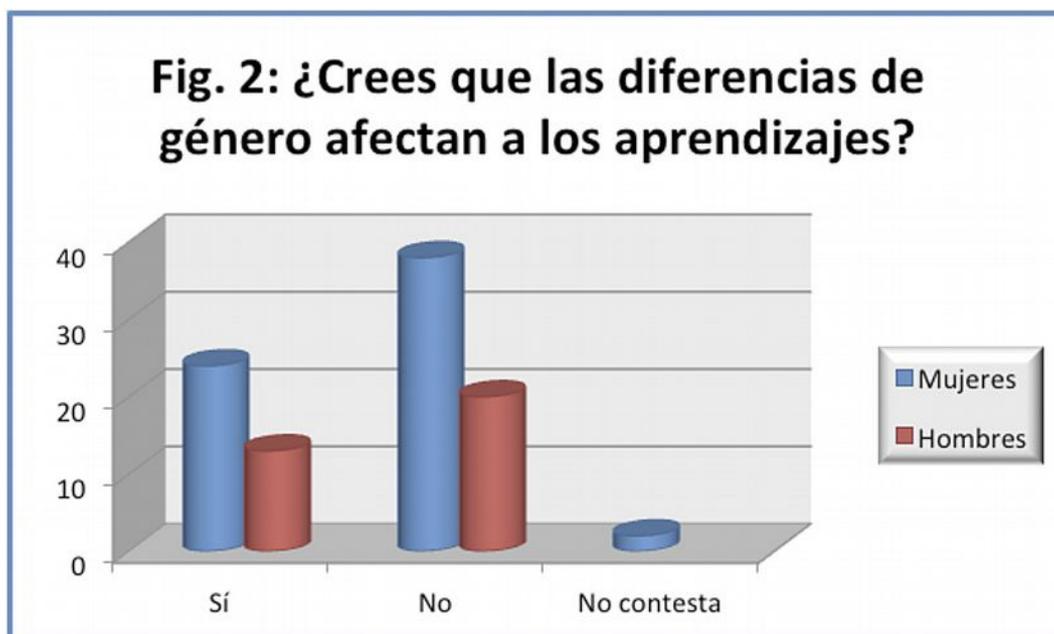
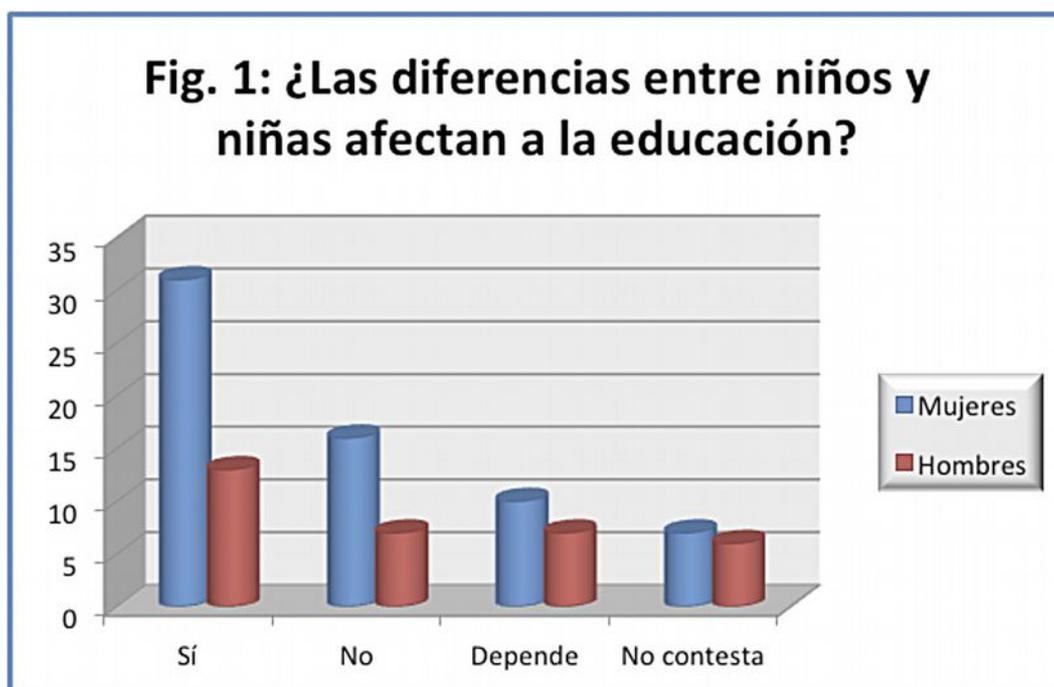
No se les puede exigir que adopten la posición de hombres o mujeres identificables como tales y de privarlos, al mismo tiempo, de los medios necesarios para expresar el significado de la masculinidad y la feminidad. Y sin embargo, eso es lo que la mayoría de los programas no sexistas han esperado que hicieran (1994: 12).

Otra vuelta de rosca sobre las paradojas mencionadas. De eso se dan cuenta las chicas –y no sin esfuerzo– en la adolescencia que, de acuerdo con Subirats y Brullet (1988: 112), captan un doble mensaje: “... el de unos valores universales en los que se da primacía a la actividad y el de unos valores de género que las sitúa en un segundo plano”. Y por lo que hemos podido ver, así llegan todavía hoy a nuestras aulas universitarias, explicando como pueden estos complejos engranajes o callando o enfadándose ante nuestras incómodas preguntas. Eso sí, con unas inmensas ganas de saber sobre género.

## Conclusiones

Tal como acabamos de ver, no hemos encontrado diferencias significativas en las respuestas dadas por chicas y chicos, en ambos casos sus opiniones giran alrededor del discurso de la igualdad, con respuestas asimismo contradictorias. Los resultados obtenidos en cuanto a las contradicciones (tanto chicas como chicos piensan que las diferencias de género afectan a la educación y no a los aprendizajes; asimismo estas diferencias son más significativas en el caso de las chicas; ver fig. 1 y 2) observadas y su desconocimiento de estas cuestiones van en la línea de algunas investigaciones llevadas a cabo en el estado español a partir de los años

80, de lo que deducimos la conveniencia de trabajar de forma específica estos temas en las aulas, donde o no se está haciendo o debería hacerse de manera diferente. Por lo demás, el hecho de introducir cambios en el modo de interpretar los resultados puede llevar a revisar miradas y prácticas. Aceptar el valor de las paradojas podría ayudarnos a mejorar nuestras experiencias educativas, enfocando las diferencias de manera creativa, para renovar unas prácticas y unos imaginarios que continúan alimentando desconcierto y exclusiones.



Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿cómo afectan estas creencias iniciales las identidades de los futuros docentes? La adquisición de género no es previa a la escolarización, no se da de una sola vez, sino que como toda identidad es un proceso que se va haciendo y deshaciendo en relación, negociando lo que nos ha sido dado, introduciendo cambios

subjetivos donde las presiones sociales y nuestro inconsciente nos lo permiten y, por supuesto, la comprensión de todo este proceso y sus implicaciones educativas debería seguir en la Universidad. María Adelina Castañeda (2013: 17), entiende la formación del profesorado como un espacio formativo donde se pueda pasar de las antiguas a las nuevas creencias, como un cambio de configuración identitaria que desestabiliza y a la vez reorienta identidades profesionales.

Y para nosotros/as, es también un espacio donde hacer resonar la variable género, donde la necesaria consideración de la diferencia sexual en la formación del profesorado nos haga visibilizarla en las prácticas educativas. El hecho de marcar el género conjuntamente con otras variables identitarias, nos lleva a celebrar las diferencias frente al pensamiento único. No obstante, implica también analizarlas como localizaciones de poder-saber con sus jerarquías, afrontando su papel en la producción de desigualdades. En la formación universitaria del alumnado deberíamos pensarlas en positivo –para que no sigan siendo motivo de exclusión– diferencias para aprender y crear, esas diferencias deseadas y celebradas que auguran cambios. Tal como escribe Remedios Zafra (2013: 261), “infiltrar la diferencia allí donde deseamos un cambio”, y permitirnos inscribirla en nuestros deseos de igualdad. Aunque ello suponga activar pequeñas desestabilizaciones que puedan llegar a convertirse en un gran acontecimiento en la configuración de nuestras identidades profesionales.

Esto no pretende ser en absoluto un final cerrado puesto que en las sucesivas fases de nuestra investigación abordaremos estas paradojas más en profundidad, así como otras categorías que necesitan ser exploradas con otros procedimientos de investigación. Además, seguir enfocando el proceso de construcción de las identidades docentes de estas chicas y chicos en los sucesivos cursos de sus estudios de grado, nos permitirá acercarnos a los cambios y fluctuaciones en sus aprendizajes (siendo los grupos de discusión uno de los procedimientos más fértiles dado su efecto performativo) y, al mismo tiempo, la interacción continua con este alumnado nos proporcionará nuevos saberes y desafíos para mejorar nuestros métodos y prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas

- Anguita R. y Torrego L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Zaragoza), 64 (23,1), 17-25.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras*. Barcelona: Graó.
- Ballarín P. (2001). La coeducación hoy. En Nieves Blanco (coord.), *Educación en Femenino y Masculino*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Castañeda, M. A. (2013). Identidades en proceso de formación. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona), 436, 14-17.
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras (y cuentos feministas): Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Càtedra.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias*. Madrid: Horas y horas.
- Freixas, A.; Fuentes-Guerra M. y Luque B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes* (Sevilla), 7, 53-64.

- Fuentes-Guerra M. (2001). La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación. En Nieves Blanco (coord.), *Educación en Femenino y Masculino*. Madrid: Akal.
- Rivas, J. I. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona), 436, 34-37.
- Subirats M. y Brullet C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. In A. González y C. Lomas (Eds.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-167). Barcelona: Grao.
- Zafra, Z. (2013). *(h)adas. Mujeres que crean, programan, presumen, teclean*. Madrid: Páginas de espuma.

# La construcción de la identidad profesional del profesorado a través de las tecnologías digitales

Jesús Valverde Berrocoso (*jevabe@unex.es*), María del Carmen Garrido Arroyo (*cargarri@unex.es*), María Rosa Fernández Sánchez (*rofersan@unex.es*)  
Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura

**Palabras clave:** Identidad profesional, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Redes Sociales, Web 2.0, Formación del profesorado

## Descripción general

El concepto de «identidad» es uno de los constructos más estudiados en el ámbito de las ciencias sociales. La identidad 'personal' se puede definir desde cuatro niveles diferentes: individual, relacional, colectiva y material (Vignoles *et al.*, 2010). La identidad 'profesional' de un docente es un proceso de integración de los propios conocimientos, creencias, actitudes, normas y valores, por un lado, y de las demandas profesionales del sistema educativo y el amplio conjunto de valores y conceptos sobre la enseñanza, transmitidas y aceptadas en el contexto de las instituciones de formación inicial, por otro (Pillen *et al.*, 2013). La identidad profesional no es estable en el tiempo, se encuentra en continuo cambio. No está constituida únicamente por las características personales, la historia de aprendizajes, las experiencias previas y las creencias individuales, sino también por el contexto profesional, los equipos docentes y sus conocimientos, capacidades y actitudes hacia el proceso educativo (Beijaard *et al.*, 2004; Flores & Day, 2006). La identidad profesional es tanto un producto como un proceso. Por una parte, el docente se percibe a sí mismo como resultado de la interacción como persona y profesional en un momento dado y, por otra, se operan cambios frecuentes en dicha percepción debido a influencias «externas» (como, por ejemplo, una valoración de un colega) e «internas» (como el propio deseo de innovar). Hammerness *et al.* (2005) identifican cinco elementos que conforman el concepto de identidad del docente: (1) *visión* (imágenes de lo posible y lo deseado); (2) *comprensiones* (conocimiento profundo del contenido, la pedagogía, los estudiantes y el contexto social); (3) *disposiciones* (hábitos de pensamiento y actuación hacia la enseñanza); (4) *prácticas* (desarrollo, aplicación y representación de un repertorio de actuaciones) y (5) *herramientas* (recursos conceptuales y prácticos para su utilización profesional).

Las tecnologías digitales, con su enorme potencialidad para la comunicación y la interacción, se nos ofrecen como una herramienta útil para la construcción de la propia identidad docente y la superación del aislamiento, que se descubre como perfil habitual entre el profesorado innovador que trabaja con las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación. Las herramientas de la web 2.0 y las redes sociales pueden contribuir, de manera positiva, a la creación de comunidades de práctica y al desarrollo de la identidad docente.

El profesorado que utiliza el blog para la expresión de sus propias reflexiones y experiencias como docentes está contribuyendo a la construcción de su identidad profesional por diferentes razones (Luehmann, 2008): (a) cada uno define sus intereses y propósitos, si bien está abierto al conocimiento público; (b) ofrece oportunidades para la reflexión y la metacognición; (c) implica al docente en dos conversaciones simultáneas: consigo mismo y con los

internautas; (d) facilita la conexión de las propias ideas y experiencias con las de otros, a través, por ejemplo, de los hiperenlaces y (d) hace explícitos los valores, perspectivas y pensamientos personales; descubre su propia personalidad a través de sus palabras e imágenes; contruye la identidad digital de sus autores. En consecuencia, contribuyen al desarrollo de la propia identidad.

## Metodología

Se aplicó una escala/cuestionario para establecer el peso de una serie de factores como la motivación, la emoción, las competencias, la satisfacción y los valores, bien sean profesionales o personales, y que inciden de una u otra forma en el nivel de Bienestar Subjetivo del profesorado (De Pablos *et al.*, 2008). El objetivo de esta escala es analizar los factores que inciden en el bienestar subjetivo de docentes innovadores con TIC. La selección de centros y profesores se basó en criterios de experiencia previa en proyectos TIC (participación en proyectos institucionales; realización de proyectos de innovación didáctica y elaboración de materiales digitales; premios y subvenciones recibidas con relación al uso de las TIC), así como en criterios de valoración de la excelencia, realizados por asesores TIC de Centros de Profesores y Recursos (CPRs) y coordinadores TIC de centros educativos. Además, se han analizado los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de aula, desarrollado por profesorado participante en el Programa Escuela 2.0. En estos estudios de caso se han analizado diferentes dimensiones, entre las que se encuentra la «dimensión profesional docente» Como instrumentos para la recogida de información se han utilizado entrevistas semiestructuradas, la observación directa en el aula y análisis de documentación relacionada con la práctica docente.

## Resultados obtenidos/esperados

Hemos analizado el «bienestar subjetivo» de los docentes innovadores con TIC, que es un concepto ligado a la constitución de la propia identidad profesional. El bienestar subjetivo se refiere a las percepciones de las personas sobre su existencia o su visión subjetiva de su experiencia vital. Consta de evaluaciones cognitivas y afectivas de la propia vida y representa un estado de bienestar psicológico (Diener, 1984; Diener, Lucas & Oishi, 2002). Es multifactorial y multidimensional y consta de dos amplios dominios: bienestar emocional y funcionamiento positivo, que implica al bienestar psicológico (desarrollo personal, metas vitales, relaciones sociales positivas, auto-aceptación, dominio del entorno y autonomía) y al bienestar social (integración social, coherencia social, aceptación social, realización social y contribución social) (Russell, 2008). El bienestar subjetivo de una persona se define como «*las evaluaciones cognitivas y afectivas de su propia vida. Estas evaluaciones incluyen reacciones emocionales ante eventos, así como juicios cognitivos de satisfacción. De este modo, el bienestar subjetivo es un concepto amplio que incluye emociones agradables, bajos niveles de humor negativo y alto nivel de satisfacción vital*» (Diener et al., 2002:63).

En el ámbito de la profesión docente, Chan (2009) llevó a cabo un estudio con una muestra de profesores (N=228), con el objetivo de analizar las relaciones existentes entre determinadas características de personalidad (jerarquía de «fortalezas») y el bienestar subjetivo. Dentro del movimiento de psicología positiva se ha llevado a cabo una clasificación de fortalezas y virtudes, con el objeto de generar un lenguaje y una estructura para comprender áreas de excelencia humana. Esta iniciativa culminó en «Valores en Acción» (*Values in Action* – VIA) Clasificación de Fortalezas y Virtudes (Peterson & Seligman, 2004), que está compuesta por

veinticuatro fortalezas agrupadas en seis virtudes consideradas como universales a través de la cultura y la historia de la humanidad (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005). Las investigaciones sobre estas fortalezas tienen implicaciones para la formación del profesorado. Por un lado, se puede argumentar que los profesores pueden mejorar su actividad profesional si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas porque pueden ayudar a sus alumnos a realizar lo mismo. Aquellos profesores que cuidan su propio desarrollo para alcanzar una mayor satisfacción vital tendrían mayores posibilidades de intervenir educativamente sobre el desarrollo de la personalidad y el bienestar subjetivo de sus alumnos. Además estos profesores estarían mejor preparados frente al «*burnout*» y el estrés. Los estudios sobre «*burnout*» entre el profesorado descomponen este concepto en tres componentes: «*agotamiento emocional*» (sentimiento de estar emocionalmente sobrepotado debido al extenso contacto con alumnos y colegas); «*despersonalización*» (actitudes negativas y respuestas excesivamente indiferentes a los alumnos) y «*talento personal reducido*» (disminución del sentimiento personal de competencia y de logro individual en el trabajo). De los resultados de la investigación de Chan (2009) se concluye que el «*entusiasmo*» y la «*esperanza*» fueron predictores consistentes y robustos del bienestar subjetivo entre los profesores. Estas características de personalidad son, por su propia naturaleza, capacidades naturales de los individuos que cuando se cultivan y promueven, permiten a las personas obtener un desempeño óptimo y mejorar su calidad de vida.

El bienestar subjetivo, por consiguiente, se revela como una variable emocional que afecta al desempeño profesional y está relacionado con la calidad de las relaciones sociales. Debido a la importancia de la emoción en el proceso de enseñanza y ante la escasez de investigaciones que analicen el bienestar subjetivo en profesorado implicado en procesos de cambio o reforma educativa, que manifiestan un elevado nivel de implicación con la innovación didáctica, nos proponemos estudiar cómo las emociones pueden ayudarnos a conocer mejor los mecanismos afectivos que conducen a determinados docentes a desarrollar buenas prácticas con apoyo de las TIC.

El análisis de los resultados nos revela un perfil del profesorado innovador con TIC en el que afloran las principales motivaciones que orientan sus buenas prácticas. Por un parte, son docentes caracterizados por su predisposición positiva hacia la novedad: sienten curiosidad por tener experiencias educativas que superen la práctica tradicional y poseen interés por el aprendizaje de nuevos conceptos y habilidades. Todo ello dentro de una necesidad vital por expresar la creatividad y ejercer la autonomía en su entorno profesional. Desde un punto de vista ético, consideran que tienen el deber y la responsabilidad de utilizar las tecnologías en su docencia porque consideran que son necesarias para el desarrollo educativo del alumnado. Y, desde un punto de vista pragmático, encuentran que las TIC pueden contribuir a alterar las rutinas escolares (papel motivador) y facilitan su labor docente en el aula. Además, manifiestan una clara atracción hacia estos recursos tecnológicos en sí mismos, que son percibidos como un medio para la superación de retos personales. A estos profesores innovadores, en ningún caso, les motiva el reconocimiento económico o material derivado de su actividad, ni tampoco el reconocimiento social y profesional al que, en su caso, pudiera dar lugar. Tampoco son fuente principal de motivación para la innovación con TIC, las orientaciones y obligaciones que los Proyectos Educativos de Centro o Curriculares puedan establecer con relación a las competencias digitales del alumnado.

Los resultados muestran que la práctica educativa con TIC genera emociones positivas en el profesorado innovador: sentimiento de orgullo personal, de satisfacción profesional y

un aumento de su autoestima. Pero, además, no genera ninguna emoción negativa. Los docentes innovadores no sienten frustración, enfado, estrés, tristeza o preocupación como emociones derivadas de la práctica innovadora y con independencia de su grado de éxito o fracaso. La innovación educativa actúa como un potente reforzador afectivo que contribuye a que el docente persista y se mantenga en su actitud positiva hacia una mejora profesional continua. Simultáneamente, el bienestar subjetivo alienta al profesorado a llevar a cabo innovaciones educativas. No obstante, la práctica innovadora suele tener un marcado carácter individual, como manifiesta el hecho de que la competencia menos valorada sea la capacidad para comunicar e implicar a colectivos en la realización de un proyecto de innovación. Esta es una de las principales debilidades que manifiesta nuestro sistema educativo de cara a la innovación y que dificulta una mayor extensión de las prácticas innovadoras con TIC. Por otra parte, comprobamos cómo los programas de integración de las TIC en las aulas carecen en gran medida, del compromiso de los centros educativos como colectivo y se apoyan en el compromiso individual de algunos docentes aislados. Para superar esta limitación las redes sociales en Internet facilitan la conformación de «comunidades de práctica» en la que los docentes pueden generar sus propios grupos de trabajo con total libertad y bajo los criterios de identidad y pertenencia que ellos mismos quieran establecer. El profesorado que participa en redes sociales utiliza el conocimiento que se genera en la interacción colectiva para recrear su concepción de la educación y, por consiguiente, de su propia identidad como docentes (Lieberman, 2000). En consecuencia, la formación inicial y permanente del profesorado debería incorporar el desarrollo de competencias relacionadas con la participación y creación de redes sociales profesionales a través de las tecnologías digitales.

## Referencias bibliográficas

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Burgess, D. & Newton, P. (2008). *The Representation of Professional Identity through Online Social Networking Websites*. Paper presented at CSSE-SCÉÉ Annual Conference - Canadian Society for the Study of Education. Disponible en <http://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/paper/viewFile/488/360>
- Chan, D.W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong, *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 867-875.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 93, 542-575.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history, *Review of General Psychology*, 9, 203–213.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index, *American Psychologist*, 55 (1), 56 – 67.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford, UK: Oxford University Press, 63-73.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A

- multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. doi:10.1080/13540600902875340
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities . Shaping the future of teacher development, *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Luehmann, A. L. (2008). Using Blogging in Support of Teacher Professional Identity Development: A Case Study. *Journal of the Learning Sciences*, 17(3), 287–337. doi:10.1080/10508400802192706
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 86–97. doi:10.1016/j.tate.2013.04.003
- Russell, J.E.A. (2008). Promoting Subjective Well-Being at Work, *Journal of Career Assessment*, 16(1), 117-131.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769. doi:10.1016/j.tate.2010.12.007
- Valverde, J.; Fernández, M.R. y Revuelta, F.I. (2013). Buenas prácticas educativas con TIC y Bienestar Subjetivo en profesorado innovador, *Educación XX1*, 16(1), 255-280.
- Vignoles, V.L.; Schwartz, S.J. & Luyckx, K. (2010). Introduction: Toward an Integrative View of Identity . En S.J. Schwartz *et al.* (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1-30), New York: Springer.

# La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)

Rafel Argemí i Baldich ([rafelargemi@ub.edu](mailto:rafelargemi@ub.edu))

Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona – CEE La Ginesta

## Introducción

En la presente comunicación resumo los principales resultados de mi investigación de máster, la cual estudia de forma exploratoria el colectivo docente mediante el análisis de las identidades profesionales, a partir de la voz de los docentes. La investigación se aborda desde posiciones cercanas a la antropología, primando el enlace entre las distintas perspectivas metodológicas (cuantitativa y cualitativa).

La comunicación se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se aborda la definición terminológica del término identidad profesional docente. En segundo lugar, se muestran los aspectos metodológicos. En tercer lugar, se presentan los resultados, haciendo especial hincapié en los mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, la heterogeneidad de las identidades profesionales docentes, y los cambios en la configuración de la identidad profesional docente. En cuarto y último lugar, se recogen las principales conclusiones de este estudio.

## Definición terminológica: vertientes y dimensiones de la identidad profesional docente

La lectura de la literatura sobre las identidades profesionales docentes (Hargreaves 2005, Beijgaard et al. 2000 y 2004, Cattonar 2001, Gohier et al. 2001, Sachs 2001, Day et al. 2006, Rodgers y Scott 2008), a pesar de afirmar que el docente como sujeto cultural tiene dos vertientes: individual y colectiva; preferentemente sitúa, en base a la vertiente individual al docente como sujeto cultural condicionado por su habitus, y en base a la vertiente colectiva lo sitúa como miembro de una sociedad y de un colectivo profesional/laboral determinado. Es en la confluencia entre ambas vertientes donde se estructura la identidad profesional docente. A su vez, la identidad profesional docente también consta de tres dimensiones específicas: personal, profesional y situacional (Day et al. 2006), la interacción de las cuales, aportan a cada una de las dimensiones elementos configuradores que refuerzan tanto al ser como la identidad del sujeto.

### *Vertientes*

En la vertiente individual no consideramos al docente como un sujeto en abstracto, sino que lo entendemos como un sujeto cultural (Spindler y Spindler 1994) condicionado por su habitus (Bourdieu 2007). El docente tiene una vida y una trayectoria que van más allá de sus ta-

reas habituales en el centro educativo. Tiene una historia y una historicidad, con pensamientos e ideas propias, con experiencias vividas en encuentros culturalmente estructurados, competencias y habilidades concretas y, con expectativas personales y profesionales determinadas.

Desde la vertiente colectiva (Day 2002) percibimos al docente como miembro de la sociedad donde se desarrolla e interacciona, y como miembro de un colectivo profesional/laboral determinado. Los docentes, como miembros sociales, se guían por esquemas culturales específicos que dan sentido a los cambios experimentados a lo largo de la vida. Los cambios experimentados a lo largo de la vida son descritos por Spindler (2005) en relación a la transmisión cultural a partir de: procesos de continuidad, discontinuidad –o ruptura con la manera que venían sucediéndose las cosas– y presión de grupo. Así, “el proceso de discontinuidad es experimentado en cualquier momento a lo largo de la vida cuando se produce un cambio abrupto entre un modo de ser y comportarse y otro” (2005: 239). A partir de las discontinuidades se definen los cambios de estatus, se organizan nuevas interacciones, nuevas prácticas y nuevos aprendizajes. Es durante estos procesos de discontinuidad de una etapa de continuidad a otra, donde la presión de grupo se hace más evidente, estrechando las exigencias y las restricciones culturalmente pautadas a medida que se asumen nuevas situaciones de rol y estatus, con el paso satisfactorio hacia una nueva etapa de continuidad.

Así mismo, los docentes, en tanto que miembros de un colectivo profesional/laboral determinado –el colectivo docente–, desarrollan lo que Hargreaves denomina culturas de la enseñanza. Estas comprenden “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (2005: 189); y transmiten a los nuevos e inexpertos docentes soluciones históricamente generadas y compartidas colectivamente por la comunidad.

### *Dimensiones*

Los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión docente generan formas de ver y actuar positivas y negativas, que acostumbran a configurar una identidad profesional determinada. En este sentido, abordamos la identidad profesional del docente desde una perspectiva holística, la cual, permite recoger las distintas dimensiones que conforman al propio docente como persona, profesional y docente (Day et al. 2006).

- *Dimensión personal:* Según Maalouf (2006), esta se constituye a partir de múltiples pertinencias y contextos, los cuales nunca se dan de forma idéntica a dos personas distintas, lo que conlleva que la dimensión personal sea compleja, única, singular e insustituible. La identidad no viene determinada de antemano, es cambiante e inestable y se construye y transforma a lo largo de la existencia de la persona a partir de la influencia tanto de amigos y de persona próximas, como de extraños y de las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas con las que interacciona (Maalouf 2006, Rodgers y Scott 2008).
- *Dimensión profesional:* Se configura como un espacio común compartido entre el individuo, su entorno personal y social, y la institución donde trabaja, siendo esta iniciada durante el período escolar y construida durante el período de ejercicio profesional (Cattotar 2001, Bolívar et al. 2005). Es una construcción social más o menos estable que se compone de la adhesión a unos modelos profesionales concretos, y se modela a

partir de las interpretaciones y reinterpretaciones que los individuos hacen de las experiencias vividas dentro del mismo contexto laboral (Canrinus et al. 2011).

- *Dimensión situacional*: En un contexto de trabajo concreto se desarrollan una serie de procesos específicos que dan lugar a una identidad situada (Day et al. 2006), en el caso de la escuela, la identidad docente. Como cualquier identidad profesional, la docencia, implica aprender una cultura profesional, una progresiva identificación con el rol a desarrollar, una apropiación de normas, reglas y valores profesionales propios del grupo (Hargreaves 2005: 189) y, la adquisición de un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de actividad profesional (Cattonar 2001: 7). Además, la identidad profesional docente es común a todos los miembros de la profesión, e individual, próxima al individuo/docente, con su historia singular y características personales (Hargreaves 2005, Cattonar 2001).

### *Métodos de investigación*

La investigación pretende fundamentalmente dos objetivos: a) identificar empíricamente si la identidad profesional docente es, como apuntan diversos autores (Cattonar 2001, Beijaard et al. 2004, Flores y Day 2006, Rodgers y Scott 2008), un elemento en constante configuración y reconfiguración; y, b) identificar la existencia de identidades profesionales docentes diferenciadas entre los docentes investigados.

Con la intención de alcanzar estos objetivos, se optó por el estudio de caso como método de investigación, el cual no tiene una finalidad generalizadora de resultados ni explotación de conclusiones, sino el objetivo de desarrollar un trabajo exploratorio.

La investigación se llevó a cabo durante el primer semestre de 2012, y se centra en el testimonio de docentes (n=38) que trabajan en las cinco instituciones educativas de titularidad pública (escuela bressol, CEIP, centro de educación especial, instituto, y Facultad de Pedagogía de la UB) ubicadas en el Recinto educativo Llars Mundet de Barcelona.

El enfoque metodológico utilizado fueron los métodos mixtos, el cual combina técnicas cualitativas y cuantitativas, con la intención de establecer un diálogo entre ambas.

Como técnica cualitativa se llevaron a cabo entrevistas en profundidad (n=8). En este caso, se ha seguido un procedimiento muestral de elección intencional de docentes representativos, que se mostraron dispuestos a participar en la investigación. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre hora y hora y media cada una, fueron grabadas y transcritas textualmente, y devueltas a los testimonios que verificaron su exactitud y aportaron información adicional.

Con la intención de complementar esta información de tipo cualitativo, también se llevaron a cabo técnicas de corte cuantitativo, a partir de la aplicación de cuestionarios semi-estructurados (n=30), dirigidos a los colectivos docentes objeto de estudio. Éstos se aplicaron siguiendo un muestreo aleatorio, y fueron facilitados en mano a todos los miembros de los claustros de escola bressol, CEIP y CEE, mientras que en el instituto fueron entregados telemáticamente y en la universidad no se pudieron realizar.

Una vez recogida la información, se procedió a un análisis de datos, de tipo categorial en base a los ámbitos de análisis planteados previamente: i) características personales del docente, ii) características profesionales del profesorado, iii) carrera docente, iv) condiciones de la tarea docente, v) identidad profesional. Fruto de este análisis se definieron una serie de resultados y conclusiones, los cuales se exponen a continuación.

## Resultados

Fruto del proceso de análisis categorial se constataron cuatro resultados fundamentales: i) heterogeneidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, ii) heterogeneidad de las identidades profesionales docentes, iii) identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo, iv) cambios en la configuración de la identidad profesional docente.

### *Heterogeneidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente*

#### *Formación horizontal*

La formación horizontal es la transmisión de valores, hábitos, formas de hacer las cosas y enfocar la docencia, manera de posicionarse ante la tarea docente... que los docentes reciben de los compañeros que ocupan su misma posición profesional dentro del centro educativo. En todos los casos se evidenció que los compañeros de profesión ejercen o ejercieron una gran influencia (Hargreaves 2005) –ya sea positiva que negativa (Timoštšuk y Ugaste 2010: 1567-1568, Flores y Day 2006: 221)– en relación a la vertiente colectiva y la dimensión situacional (Day et al. 2006). La influencia se manifiesta en la forma de identificarse con los roles profesionales, la apropiación de las normas, reglas y valores profesionales, o la identificación con la cultura docente específica de cada centro educativo (Cattonar 2001, Hargreaves 2005: 187-209). Esta influencia presenta formas y matices distintos según centro educativo analizado.

#### *Alumnos*

Según Flores y Day (2006: 220-221), los alumnos representan una gran influencia en la adquisición de la identidad profesional docente. Esta identidad no va directamente dirigida a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales, sino que se centra en aspectos como: maneras de enfocar la docencia, forma de estructurar la relación docente/discente, o posicionamiento y manera de relacionarse con los alumnos (Flores y Day 2006). Análogamente al mecanismo precedente, constatamos que la influencia que ejercen los alumnos al docente contiene matices en función del centro educativo analizado.

#### *Cambios*

Los cambios en la estructura organizativa en los centros educativos –ya sea en materia de legislación educativa, estructura y estructuración de los centros, o titularidad de los mismos– conllevan el paso de una etapa de continuidad a otra, a partir de momentos de discontinuidad y presión de grupo (Spindler 2005). Es en estos momentos de cambio donde se organizan las nuevas interacciones, roles, prácticas y aprendizajes, los cuales son remarcados por los testimonios como importantes elementos de configuración de su dimensión personal, profesional y situacional (Day et al. 2006). En los momentos de discontinuidad es donde la presión de grupo se evidencia más intensa, ya que debe garantizar que con los sucesivos cambios los docentes reconfiguren sus normas, reglas y valores profesionales hacia los alumnos y la institución educativa.

Los testimonios remarcan como principales cambios en su ejercicio profesional, la constante implementación de reformas y el desarrollo de nuevas leyes en materia educativa; y como cambios secundarios, los sucedidos durante los últimos treinta años en el Recinto

Mundet (Diputació de Barcelona 1982, Roig 2007) que han afectado tanto la titularidad, como la estructura y estructuración de los centros. En esta dirección Day (2002: 683) apunta la influencia que tienen las reformas tanto en la vertiente individual como colectiva del docente. Así, los cambios legislativos afectan de manera significativa el trabajo desarrollado en los centros, la manera de posicionarse en relación a la tarea docente a ejercer o la relación entre el docente y la administración, y han generado un estado permanente de discontinuidades casi sin espacios de continuidad prolongados en el tiempo.

### *Años de experiencia en la docencia*

La adquisición de experiencias profesionales que los docentes han obtenido con el paso de los años (Beijaard et al. 2000: 753, Canrinus et al. 2011), es remarcado sin excepción como una importante influencia tanto en su ejercicio docente, como en el aprendizaje de una cultura docente concreta.

### *Heterogeneidad de las identidades profesionales docentes*

#### *Por organización interna al centro educativo*

Se constata la existencia de identidades profesionales docentes según organización interna de los centros educativos: departamentos, tutorías, áreas educativas... las cuales confieren evidentes señas de identidad a los docentes que allí trabajan. En las entrevistas se evidencia que las identidades van desde: la unión y el trabajo conjunto de todo el claustro a partir de hablar, discutir y aceptar la crítica en la escola bressol; pasando por una marcada identidad de ciclo y co-tutoría donde consenso y acuerdo son constantes en el CEE; pasando por una fuerte compartimentación de los docentes según especialidad o rama profesional impartida en el instituto; hasta una identidad diferenciada por grupos de investigación y departamentos en la universidad. No obstante, no todos los docentes que pertenecen a la misma organización interna del centro tienen las mismas señas de identidad (Canrinus et al. 2011: 604), y éstas pueden ser múltiples y cambiantes en los docentes (Sachs 2001, Beijaard 2004, Rodgers y Scott 2008: 736).

#### *Por orígenes del Recinto Llars Mundet*

La presencia de órdenes religiosas en los orígenes del Recinto Mundet como orfanato de la Casa de la Caritat, es un elemento de identidad en el instituto, CEIP y CEE. La identidad es significativamente fuerte en dos colectivos: aquellos que trabajaron en el Recinto durante los años de presencia de los religiosos; y aquellos que fueron internos durante su infancia y que ahora ejercen como docentes en el Recinto. En relación a las experiencias previas como alumnos de los docentes, Flores y Day (2006: 223-224) sostienen que estas experiencias juegan un importante papel en la formación de la identidad de los docentes.

#### *Forma de dirigirse a los alumnos*

Se percibe la existencia de identidades profesionales docentes según la manera como los docentes se dirigen a los alumnos. Durante la investigación, distintos testimonios apuntaron que el docente es un ejemplo y un modelo clave para el otro (en este caso el alumno) y, que a partir de su ejemplo los alumnos pueden adquirir formas de relación positivas.

### *Por cargos institucionales desarrollados*

El cargo institucional desarrollado es también un elemento diferenciador de la identidad profesional docente. Uno de los testimonios ejercía de director de centro desde hacía años, y anteriormente también había sido jefe de estudios. Su discurso se mostraba totalmente alejado del resto de testimonios. En este caso, el discurso era mucho más institucionalizado y centrado en la gestión y el desarrollo del centro y; alumnos y docentes, eran vistos desde la óptica del cargo directivo desarrollado.

### *Identities profesionales docentes diferenciadas por centro educativo*

Constatamos la existencia de identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo, en la misma línea que la llamada identidad contextual explicitada en distintos trabajos (Beijaard et al. 2000: 752, Beijaard et al. 2004, Hargreaves 2005, Rodgers y Scott 2008: 734-735), donde exponen que en cada contexto existen un conjunto de normas que se espera sean interiorizadas por los participantes de las comunidades en cuestión.

Evidenciamos una diferenciación de las identidades profesionales docentes en los centros educativos, las cuales se constituyen principalmente a partir de: educando, familias, docente, motivación hacia la profesión, y formación horizontal.

- *Relación con los alumnos:* Tanto en la escola bressol, CEIP y CEE, la relación con los alumnos es central, mientras que en el instituto y universidad, esta queda mitigada por la visión de grupo y se basa en la construcción y transmisión de conocimientos.
- *Relación con las familias:* Solamente se explicita en escola bressol, CEIP y CEE. Para los testimonios de estos centros, el contacto con las familias es fundamental para el desarrollo satisfactorio de la tarea educativa. Mientras que los testimonios del instituto y universidad en ningún momento nombran las familias como elementos a tener en cuenta en el desarrollo de su tarea educativa.
- *Relación entre docentes:* La relación es tanto en la escola bressol como el centro de educación especial, de diálogo y cooperación con los otros compañeros; mientras que en el instituto y universidad, se basa más en las capacidades individuales y las afinidades intelectuales, estructurándose en el instituto de acuerdo con las ramas educativas impartidas (ESO-bachillerato / ciclos formativos) y en la universidad a partir de una estructura marcadamente gremialista. El CEIP no nombra ninguna relación concreta entre docentes.
- *Motivación para llegar a ser docente:* En la escola bressol, CEIP y CEE, según los testimonios, las principales motivaciones para llegar a ser docente son la vocación y el interés hacia la enseñanza y los niños/as. En el instituto, para los docentes de ESO y bachillerato es el compartir conocimientos, y para los de ciclos formativos es la formación de futuros profesionales. En la universidad, no se nombra ninguna motivación previa.
- *Formación horizontal:* Se da indistintamente en todos los centros educativos desde profesor experto a profesor inexperto o novel. También se da de profesor inexperto a profesor experto en la escola bressol y CEE, y de docentes provenientes de otros centros educativos hacia docentes del nuevo centro educativo en el caso de la escola bressol. En la universidad, la formación horizontal también tiene lugar en congresos –a partir de defender ante otra gente ideas, trabajos y experiencias– y a partir de observar y compartir experiencias de investigación y docencia.

Las identidades profesionales docentes diferenciadas por centro educativo evidencian tendencias en relación al grado de atención a los alumnos y al grado de cooperación entre docentes. Se pone de manifiesto que a mayor grado de atención individualizada a los alumnos y mayor consideración hacia las familias, más bajo es el nivel de individualismo entre docentes, como sucede en la escola bressol, CEIP y CEE; mientras que a menor atención hacia el alumno y menor consideración hacia las familias, más alto es el nivel de individualismo entre docentes, tal como sucede en instituto y universidad.

### *Cambios en la configuración de la identidad profesional docente*

En la literatura revisada (Beijaard et al. 2000 y 2004, Moore et al. 2002, Rodgers y Scott 2008: 736), se afirma que la identidad es interpretada y reinterpretada constantemente a partir de las experiencias vividas en el día a día del docente (ya sean dentro que fuera de la escuela). Los mecanismos según los cuales la identidad se ve obligada a esta continua interpretación y reinterpretación, los vislumbramos en base las tesis defendidas por Spindler (2005) con los procesos de continuidad, discontinuidad y presión de grupo.

En las entrevistas, todos los docentes argumentan diferentes momentos de discontinuidad en el trascurso de su carrera profesional, siendo estos momentos donde organizan y reconfiguran sus interacciones, roles, prácticas y aprendizajes que hasta aquel momento venían sucediéndose, tanto en el ejercicio de su tarea educativa como en su posicionamiento hacia los alumnos y el centro educativo.

Con lo cual afirmamos que las formas de afrontar los momentos de discontinuidad son heterogéneas y están fuertemente condicionadas por la diversidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente, y la configuración de diferentes y múltiples identidades profesionales docentes (Sachs 2001: 155) a partir de la dimensión individual, profesional y situacional (Day et al. 2006) del individuo/docente.

## Conclusiones

A lo largo de la comunicación hemos presentado los principales resultados de la investigación llevada a cabo a partir de las voces de algunos docentes de los centros educativos del Recinto Mundet. Las principales conclusiones que se desprenden de este estudio son dos:

Por un lado, se pone de manifiesto como los momentos de discontinuidad juegan un papel clave en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Durante esos momentos es cuando los docentes organizan y reconfiguran sus interacciones, roles, prácticas y aprendizajes que hasta aquel momento venían sucediéndose. Todo este proceso de cambio y reajuste, también está fuertemente marcado por: a) la presión de grupo que se ejerce sobre ellos de cara a posibilitar el cambio de forma satisfactoria; b) la motivación por parte del docente de transitar de un estadio de continuidad a otro; c) la identidad individual, profesional y, profesional docente; d) distintos mecanismos de adquisición de la identidad. En síntesis, los momentos de discontinuidad son un eje central para la conformación de la identidad profesional docente.

Y por otro lado, la heterogeneidad de momentos de discontinuidad dan lugar a: a) una significativa diversidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente; b) la configuración de múltiples identidades profesionales. En este sentido, el análisis de las identidades profesionales docentes realizado en el Recinto Mundet, pone de manifiesto am-

bos aspectos.

## Referencias bibliográficas

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art 12. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net>
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico* (Vol. 2007). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. (No. 10) (p. 35). Louvain-la-Neuve. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2078.1/71139>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. (p. 280). London. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Diputació de Barcelona. (1982). *Informe i proposta de reestructuració de les escoles i internats de Llars Anna G. Mundet*. Barcelona: Diputació de Barcelona - Servei de Serveis Socials.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (Vol. 2005). Madrid: Ediciones Morata.
- Maalouf, A. (1998). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat* (Vol. 2006). Barcelona: Edicions La campana.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551–565.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Nemes-Freiman, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd Edition, pp. 732–755). New York: Routledge.

- Roig, J.L. (2007). *Recordar es vivir. Mundet... un pequeño mundo (sus primeros años)*. Barcelona: autoedición.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
- Spindler, G. (1987). La transmisión de la cultura. In H. Velasco Maillo, F. J. García Castaño, & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (Vol. 2005, pp. 205–241). Madrid: Editorial Trotta.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1994). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks (Ca): Corwin Press
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570.

# Reproducción o renovación. El dilema subyacente en la construcción de la identidad docente en la formación inicial

Esther Fatsini i Matheu (*esther.fatsini@uvic.cat*)

Departament de Pedagogia, FETCH, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic

**Palabras clave:** Competencias docentes, formación inicial, educación primaria, imaginario, recuerdos escolares, identidad profesional

## Aprender la profesión docente como objeto de estudio

Una de les millors etapes que he passat en la meva curta vida ha sigut la de l'educació primària, és la que en guardo el més bon record, potser és per això que estudio aquesta carrera a la universitat (noia, MLL, P40)

Este curso académico se han incorporado más de cuarenta y siete mil personas en la universidad (según datos del Consell Interuniversitari de Catalunya, en la nota de prensa del 15 de julio de 2013) y la carrera de Educación primaria se encuentra entre las diez más solicitadas. Se plantea la duda sobre cuáles fueron las razones para crear este nivel de expectativa, aunque probablemente algunas de ellas provienen de la influencia de los medios de comunicación. El cine ha tenido un papel importante en la representación que se hace de la tarea docente creando modelos de éxito con el que seducir al público, y porque no, generar posibles vocaciones. La prensa, en diferentes momentos históricos ha presentado la profesión docente como una buena y segura salida laboral. Aun así, existen otras posibles razones para explicar el alto interés por esta carrera, como la particularidad de ser observada durante muchos años por toda la ciudadanía y durante la construcción de la propia personalidad.

Curiosamente estas personas, situadas en las aulas universitarias, al ser interrogadas al inicio de las clases responden que el motivo que las ha conducido hasta allí es que “me gustan mucho los niños”. La finalidad de esta comunicación es presentar hasta qué punto un grupo que escogió Educación Primaria, en la Universidad de Vic el curso 2009/10, tienen conciencia del significado de sus respuestas estereotipadas y cómo relatan los saberes docentes, si como cualidades personales o como saberes técnicos o profesionales. El objeto de estudio se centra en conocer los imaginarios y prejuicios que subyacen en el alumnado recién incorporado en la universidad (realizaron las autobiografías cuarenta y siete personas, treinta y cuatro chicas y trece chicos), porque reconocerlos permite que el futuro profesorado identifique en qué medida su pasado en contacto con la profesión puede llevarlo a reproducir experiencias vividas, o a percibir que su práctica profesional debe cambiar y orientarse hacia otros modelos de actuación. Este proceso latente de construcción de la identidad docente es complejo y no siempre coherente como puede concluirse de los resultados del estudio *D'alumnes a Mestres. Explorant records escolars de noves generacions de Mestres. Una mirada qualitativa i de gènere*, algunos de los resultados del cual se presentan a continuación.

## Un contexto teórico. Las bases de la reproducción de roles

La convivencia con la profesión docente conlleva la creación de una imagen y de unas expectativas que pueden verse reforzadas o refutadas por otras fuentes de influencia. Detallaremos algunas recogidas en el estudio.

Al consultar la definición de *maestro/a* en diccionarios generalistas o especializados en temas educativos, se observa que ofrecen rasgos prototípicos que caracterizan la profesión y proporcionan un marco general de interpretación de las funciones *esperadas* en los docentes, resaltando aquellos elementos que permanecen inmutables y son clave de la profesión. Existen otra categoría de referentes, los legales, que también vaticinan *lo que se espera* de la profesión pero desde la perspectiva de la responsabilidad y obligaciones por pertenecer a un determinado grupo profesional. Con la prudencia oportuna, y contención de la voluntad de querer generalizar en exceso, las funciones docentes recogidas en las últimas leyes -LOE y LEC-, están latentes en los recuerdos de estas nuevas generaciones de maestras y maestros como espectadores que fueron de primera línea de sus funciones profesionales.

La existencia de estos referentes de carácter relativamente inmutable no restringe la existencia de otras posibilidades de referencia e influencia, y entre ellos estarían los diversos posicionamientos desde el propio sector profesional más dinámico sobre las funciones del rol docente, de manera que se ofrece un amplio abanico de posicionamientos más allá de la reproducción de roles. En el estudio se planteó la necesidad de recoger algunos de los discursos educativos que hubieran podido ser contemporáneos a su escolarización, pero hasta qué punto los argumentos de los futuros maestros y maestras están contaminados por estos posicionamientos es complejo, ya que dependen del tipo de experiencia infantil que vivieron en sus respectivas escuelas y del recuerdo que tienen de ella, no necesariamente exento de lagunas, sesgos o imprecisiones.

La insistencia más en las capacidades profesionales o más en las personales es lo que divide al sector profesional del ámbito educativo, aunque se debería hablar más bien de diferentes gradaciones en los que las diferentes autoras y autores definen las características que debería tener el personal docente. Por citar algunas referencias, mientras que Perrenoud (2004), Carbonell (2008) o del Carmen (2000) en sus respectivos decálogos sobre la profesión resaltan las competencias profesionales, Day (2006), Gabilondo (2009), Korthagen (2010) o Marcelo y Vaillant (2009), enfatizan las capacidades personales, el saber estar docente, la pasión por la profesión desde la afectividad y la responsabilidad ética. Sea cuál sea el modelo, se describen las diferentes competencias profesionales en función de si despliegan las del ámbito del dominio científico, el del metodológico, el de las habilidades sociales, y finalmente el de las habilidades personales, como de manera gráfica resume Tribó (2008:109). ¿Cómo descubrir en qué basan las argumentaciones sobre las competencias que debería tener un docente en la actualidad? ¿Qué significado encierra, a nivel de competencias docentes, la expresión “me gustan los niños”?

## Una metodología para indagar en los imaginarios

Acoger en las aulas, promoción tras promoción, a futuros profesionales de la educación conlleva plantear distintos retos en su formación inicial. Uno de ellos, fue la lectura obligatoria de un libro (durante el primer semestre en la asignatura “Escola, sistema educatiu i funció docent”) introductorio a la profesión escrito por Cela y Palou (2004), que conllevó la realización

de un trabajo oral en clase y otro por escrito con reflexiones personales sobre sus contenidos. En ellas, entre otras cuestiones, se demandó que exploraran en su memoria y que expresaran por escrito el que dirían que es su mejor recuerdo de buena práctica docente, su peor recuerdo de una mala práctica y, finalmente, una descripción breve de su escolarización en la etapa obligatoria (incluyendo educación infantil). Así pues, un trabajo académico se convirtió en material de investigación ya que dar respuesta a estas demandas obligó al alumnado a realizar una pequeña autobiografía, y su relato se convirtió en el instrumento operativo de aproximación a sus imaginarios. Dejando aflorar estas breves historias de vida, tal y como defienden diversos autores (Goodson y Sánchez de Serdio, 2004; Rivas, Hernández, Sancho et al., 2012), se descubrió como narraban determinadas visiones de la profesión como reflejo de algunos de los condicionantes que les lleva a modelar su pensamiento docente, en parte ya construido, en función de la impronta que les ha dejado en su memoria.

La voluntad siempre presente de escuchar la voz directamente relatada por parte de las personas participantes fue la que motivó que el sistema de aproximación a la interpretación de la información fuera desde la metodología cualitativa, y el método de investigación, el análisis de contenido mediante el procesamiento de los datos a través de una codificación de los textos con el programa de análisis Atlas.ti. El uso de este determinado instrumento y la voluntad de escuchar -en el sentido más amplio del término- su palabra escrita, conllevó utilizar un procedimiento inductivo. La lectura y relectura de sus escritos supuso la codificación y categorización de sus palabras con la intención de descubrir hasta qué punto recuerdan capacidades profesionales y/o personales, a cuáles dan mayor importancia, y como todo ello genera una identidad profesional explícita y otra implícita, sobre qué significa ser maestra o maestro. Esta construcción latente, debe afrontarse durante la formación inicial para poder reforzar aquellas prácticas docentes que se sugieren como adecuadas a las necesidades de la educación en las escuelas del siglo XXI.

## De palabras en relatos, a representación de las competencias docentes

La lectura inductiva transversal, ya sea intratextos en los tres apartados que desarrollaron, o intertextos con la comparación de argumentaciones entre las personas participantes en el estudio, mostró unos bloques de contenido a partir de los cuales poder interpretar los argumentos, darles significado y ver qué resultaba más destacado y destacable.

El análisis concluyó con una representación gráfica (Figura 1) inspirada en el modelo de Tribó con cuatro ámbitos de dominio, pero realizada a partir del análisis de contenido de los discursos y de la agrupación de las temáticas que afloraron. En primer lugar, envolviendo a las diferentes competencias aparece el contexto, ya que los relatos pasan en lugares concretos que marcan su experiencia escolar. Sirvan de ejemplo las buenas referencias sobre escuelas de pequeño tamaño, o la acumulación de buenas prácticas en los niveles de educación infantil y primaria, y de negativas en la secundaria. Asimismo, cuando han hecho referencia al sexo de las y los docentes recordados, hay particularidades si se realiza una mirada a la información desde una perspectiva de género siendo sus modelos de buenas o malas prácticas, masculinas o femeninas, en función del sexo de quién los cita.

Al recordar docentes de su pasado escolar, se describe como se espera que como profesionales dominen el conocimiento desde la perspectiva epistemológica y científica respecto las áreas de los *saberes* recogidos en el currículum escolar de los cuales eran responsables, y penalizan con comentarios hostiles a aquellos que incumplían esta expectativa. Como forma

parte de lo inmanente y esencial de la profesión, lo *esperado*, la exigencia del dominio de los diversos contenidos escolares no lo expresan con excesiva vehemencia porque imaginan que un maestro o una maestra debe ser alguien que no sólo instruye sino que eduque, subrayando que es una profesión que requiere centrarse en el sujeto de aprendizaje como persona. Hay un aspecto destacable de sus textos respecto este ámbito y es que asumen que la preparación científica docente debe ser mayor a medida que aumenta el nivel educativo en el que imparten docencia.

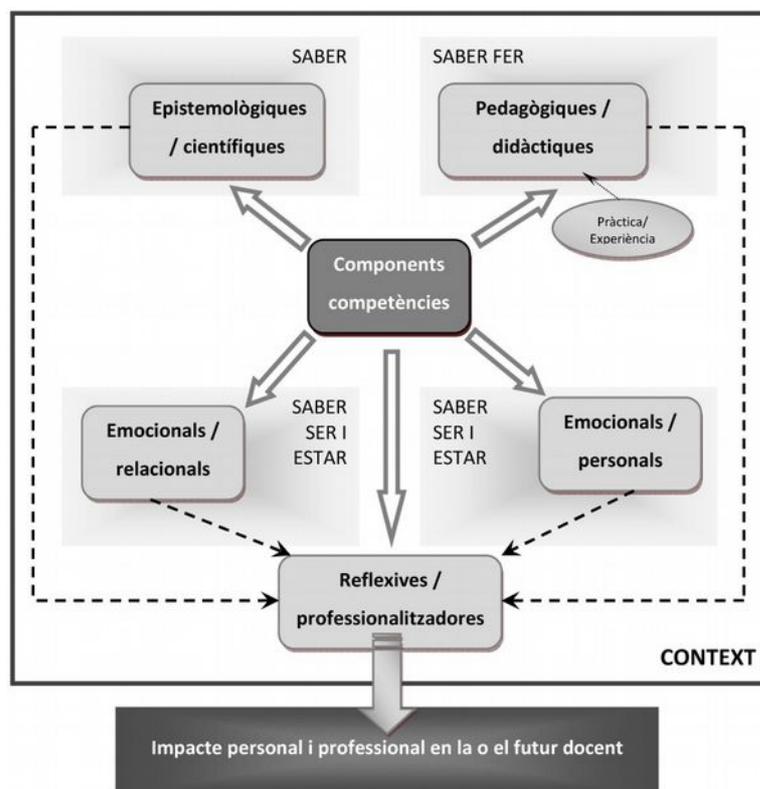


Figura 1. Competencias docentes expresadas en los relatos del futuro personal docente en su formación inicial en la universidad

En las autobiografías aparece un bloque de competencias más del ámbito didáctico o pedagógico, muestran aquellas prácticas que bajo su parecer y experiencia relatan cómo adecuadas a nivel metodológico, un *saber hacer* en relación a la materia como contenido pero también en relación a los destinatarios de dichas acciones. Se valora saber motivar, utilizar recursos didácticos propios, originales y/o innovadores, y critican las discriminaciones y favoritismos cuando relatan malas prácticas. Respecto a la experiencia docente previa de esos docentes, apareció la interesante idea que la acumulación de años de experiencia profesional no implica una relación causa-efecto de mejora de su práctica en el tiempo (más años, mejor práctica). En sus textos aparece como elemento también fundamental el aspecto vocacional, incluso como compensador de la inexperiencia en el dominio científico y/o pedagógico. Que te "gusten los niños" parece un factor discriminante en el sentido que proyectan la idea que una futura buena praxis se basa en este supuesto más que en la veteranía, la práctica o el dominio de las áreas de conocimiento.

Si las referencias al dominio de los saberes y de su didáctica son importantes en las autobiografías, no lo son menos las referencias a argumentos basados en la descripción del dominio de competencias del ámbito emocional / personal, *del saber ser y estar*. Los textos es-

tán preñados de referencias a cómo vivieron esa experiencia educativa como niñas y niños -no tanto como escolares- valorando positivamente al profesorado que los consideraba reales sujetos de su acción docente y velaban por su estabilidad emocional. Paralelamente, aparecen otro nivel de competencias similares pero del ámbito emocional / relacional donde describen las características de personalidad de los y las docentes recordados, el tipo de interacción que desarrollaban con el alumnado. Como caso extremo, en el estudio se relatan experiencias acuñadas con el término *docentado*, "Docentats o regnats docents. Concepte construït en aquesta recerca, per referir-nos a l'actuació gairebé com en un regne de "taifes", que certes i certs mestres sembla que han construït com a forma d'actuació docent, bàsicament, a l'aula" (Fatsini, 2011:197) en el sentido que la relación socioemocional del profesorado con su alumnado es más explicativa de las razones del fracaso escolar que las dificultades intrínsecas de las áreas de aprendizaje.

Finalmente, en la figura se recoge un último elemento configurador de las distintas características que a partir de sus recuerdos acaban creando este imaginario sobre las competencias docentes, y es el componente reflexivo, o también tituladas en el estudio como profesionalizadoras. La escritura de un relato autobiográfico los enfrentó con sus propias ideas sobre la docencia, se transportaron mentalmente a un lugar no solo recordado sino reelaborado a partir de la memoria ya que "viure és conviure amb la memòria. Molt sovint pensem que la memòria és alguna cosa que fem, que cal fer, que cal treballar..., però la veritat és que, si ens ho rumiem una mica, veurem que, probablement, és a la inversa, no *fem* memòria, és ella *la que ens fa*, la que ens estructura, la que ens forma, ens transforma i ens deforma" (Prólogo de Joan Carles Mèlich en Cela, 2011:9). Concepto interesante que complementaría lo que expresó Gilbert (1983) respecto la idea que se asume de forma inconsciente la personalidad docente de aquellas personas que nos han marcado porque las has admirado o apreciado, y permanece de manera latente como modelo.

## Algunas conclusiones y sugerencias sobre la construcción de la identidad profesional

Retomando el hilo de la expresión de que "les gustan los niños", en realidad están reflejando esta parte de asunción de la personalidad docente, identificando como buenos profesionales a aquellos que manifiestan una gran comprensión de las necesidades humanas, no solo académicas sino también emocionales. No solo han hecho un viaje al pasado sino que se han planteado como serán ellas o ellos en el futuro, y en esa imagen se transmite la necesidad de "gustar" a su futuro alumnado, expectativa que pretenden empezar a hacer realidad desde el supuesto que estando a gusto ahora con niños y niñas ya están empezando a ser aquellos y aquellas docentes que les gustaría ser, y consiguientemente reproducir o cambiar de sus modelos docentes vividos como escolares.

La visión de conjunto de estas expectativas surgidas de la lectura transversal de los textos llevó a plantear en el estudio dos cuestiones a modo de síntesis: existen unos explícitos manifiestos que son claramente identificables en sus discursos, pero también hay una lectura entre líneas de implícitos no reconocidos que es necesario hacer aflorar si se quiere conocer en profundidad cuáles son los constructos sobre los cuales están modelando su identidad docente, y en qué medida ésta consiste en reproducir modelos identificados como imitables o, por el contrario, son descartables en la medida que no responden ni a las necesidades que recuerdan haber vivido como escolares o por su inadecuación al momento educativo actual y

sus retos de futuro.

Entre los explícitos, reconocen que no hay un patrón que conlleve a una buena práctica, no hay una receta del éxito. Los buenos modelos docentes no pueden emularse directamente sino ser motivo de inspiración y tendencia. Plantean una imagen idealizada de la profesión, lo hacen con un punto de vanidad (imaginándose como influenciaran a su futuro alumnado y les dejaran un perpetuo recuerdo del paso bajo su tutela) y reconocen que no basta con tener el título. Se muestran muy críticos con la acción docente vivida en la educación secundaria; reproducen una visión en educación infantil muy sesgada en relación a los modelos tradicionales de género; y en primaria reclaman la necesidad de ejercer la profesión desde una perspectiva vocacional.

Las ausencias en los discursos también fueron premonitorias de determinados implícitos que pueden actuar como modeladores de la identidad docente. La concentración de argumentos sobre mala praxis docente la sitúan en un *mal saber ser* o errores egóticos más que un *mal saber hacer* o errores técnicos (Herrán Gascón y González Sánchez, 2002). Hay un retrato individualista de la profesión "sense menystenir la virtuositat del mestratge que a nivell singular una mestra o un mestre pot generar amb la seva actuació, aquesta visió de l'empremta personal s'allunya dels projectes col·lectius d'escola en els que la pràctica docent hauria d'estar inscrita" (Fatsini, 2011:276). Por otra parte, existe un peligro latente en sus discursos y es que "premian" tanto a los buenos como los malos ejemplos docentes, ya que la mediocridad se paga con el olvido, e incluso la vanidad de permanecer en el recuerdo crea la ilusión de la justificación de determinadas prácticas de abuso de poder y autoridad en el aula. Puede constatarse que intuyen la existencia de cierta presión gremial de autoprotección docente, concluyendo que es más fácil la expulsión del alumnado que del profesorado con mala praxis. Eso les lleva a aceptar, de manera latente, el triste destino de tener que trabajar en el futuro con profesorado que no "merece" ejercer la profesión.

Las autobiografías han actuado como autorreguladoras de posibles falsas expectativas sobre su futuro como docentes, y el proceso de metacognición el instrumento que los enfrentó ante sus propias dudas sobre la decisión de escoger esta carrera universitaria y afrontar con cierto realismo si desean ser esos modelos profesionales que puedan formar parte de un futuro recuerdo en el hipotético alumnado con quién les gustó estar en la escuela. Revivir las tareas docentes, desde la perspectiva de su experiencia como alumnado, es una posible plataforma desde la que se construyen los imaginarios de futura práctica ya que existe una imagen subyacente y un pensamiento construido previamente al proceso de formación inicial. Si se quiere una escuela que cumpla con los principios democráticos, participativa e inclusiva, se necesitan abordar estos imaginarios, porque si no la capacidad moldeadora o inspiradora del cambio desde la formación puede resultar insuficiente para hacer frente a la acumulación de la experiencia vivida.

## Referencias bibliográficas

- Carbonell i Sebarroja, J. (2008). *Una Educació para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Carmen, L. M. del. (2000). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació = Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Cela, J. (2011). *Tu m'aprens: memòria i oblit d'un aprenent de mestre. Micro-macro referències* (Vol. 15). Barcelona: Graó.

- Cela, J., y Palou, J. (2004). *Va de mestres: carta als mestres que comencen*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Consell Interuniversitari de Catalunya (2013). *Preinscripcions universitàries curs 2013/14*. Consulta 25 de setembre de 2013, desde [http://premsa.gencat.cat/pres\\_fsvp/docs/2013/07/15/12/48/954e3e62-350c-4343-98b1-fcc79af1b8bf.pdf](http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/07/15/12/48/954e3e62-350c-4343-98b1-fcc79af1b8bf.pdf)
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 1). Madrid: Narcea Ediciones. Depósito Digital. <http://dialnet.unirioja.es//servlet/extlib?codigo=325695>
- Delors, J. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Fatsini, E. (2011). *[D'Alumnes a mestres]: Explorant records escolars de noves generacions de mestres. Una mirada qualitativa i de gènere*. Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/10854/1756>
- Gabilondo Pujol, A. (2009). El buen maestro. *Tendencias pedagógicas*, (14), 59–62.
- Gilbert, R. (1983). *¿Quién es bueno para enseñar?: problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I., y Sánchez de Serdio, A. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Herrán Gascón, A. de la, y González Sánchez, I. (2002). *El Ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 83–102.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Biblioteca de aula (Vol. 196). Barcelona: Graó.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., et al. (coords.). (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REU-NI+D). Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Tribó, G. (2008). *Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

# Reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil

Maura Mier Caminero (*maura\_mier@hotmail.com*)

Colegio de Educación Infantil y Primaria Jorge Manrique de Palencia,

Carmen García Colmenares (*cgcolmen@psi.uva.es*), Eduardo Fernández Rodríguez (*edufern@pdg.uva.es*)

Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid

## Introducción

El presente trabajo parte de la reconstrucción autobiográfica de la historia de vida de una maestra de educación infantil. Mediante un proceso de narración personal y de reflexión colaborativa, hemos ido rescatando aquellos aspectos más significativos de la formación, vida profesional y práctica educativa desde hace doce años.

Dar voz a las maestras supone el reconocimiento de quienes hasta ahora eran presencias mudas. La feminización de los primeros niveles, la jerarquización docente de los saberes y la falta de consideración social han sido una constante a lo largo del tiempo. (Acker, 1995; Kincheloe y Steinberg, 1999; Nias, 1996; Spencer, 2000).

Narrarse a sí misma implica dejar salir las vivencias y las experiencias que han configurado nuestra subjetividad a través de un proceso situado dentro de una realidad social (Lauretis, 1992). Reconstruir la propia experiencia por medio de la narración es la manera que los seres humanos tenemos para comprender nuestros posicionamientos cotidianos. Pero este narrar no se hace en solitario sino a través de un self distribuido, que Bruner (1991) denomina metafóricamente "enjambre de participaciones". Las experiencias y recuerdos de las y los otros se incorporan a través de las comunidades de interpretación. En ese mismo sentido se manifiesta Elliot (1990) cuando señala la importancia de ir hacia una reflexión cooperativa que rompa con las prácticas rutinarias, reproductoras de deformaciones basadas en la inercia.

El planteamiento de este trabajo supone atribuir al profesorado un papel activo para analizar y reflexionar sobre su propia práctica, adoptando una postura indagatoria y exploratoria acerca de situaciones problemáticas – susceptibles de cambio – con el fin de mejorar su tarea docente.

La voz de Maura, maestra de infantil y sujeto investigado, se enreda con las del resto de co-investigadores, en ambos casos, profesorado de pedagogía (Eduardo) y psicología (Carmen) responsables de la formación inicial en el Grado de Maestro/a de Infantil. Como señala Freire (2005), cargamos con muchas tramas cuando nos narramos.

Las relaciones entre el profesorado y la docente se han planteado desde un modelo de negociación democrática a través del diálogo y el debate con la pretensión de facilitar procesos de reflexión crítica en la docente. Los tres interlocutores significativos de la investigación son concedores del proceso y sujetos reflexivos. Desde la pluralidad de voces fue surgiendo el diálogo interanimado a través de la comunicación cara a cara, una construcción híbrida que mezcla enunciados verbales, sistemas semánticos y axiológicos de creencias (Bajtin, 1981).

## Proceso de investigación autobiográfica

La existencia de un yo protagonista, junto con los procesos situados en los diferentes contextos sociales y la reflexión sobre los puntos de inflexión, constituyen los elementos básicos para la construcción de una historia de vida (Sautu, 2004). Reconstruir la trayectoria vital y profesional de forma co-tutorizada supone un ejercicio reflexivo, no exento de tensiones y resistencias, pero que permite conocer aspectos que no serían posibles con otros enfoques (Bruner, 1991; Goodson, 2004)

El proceso de investigación se configuró en tres fases. En la primera, denominada de emergencia, se parte de un primer relato de vida escrito libre y espontáneamente donde surgen los acontecimientos más relevantes de la historia personal y profesional. La interpretación de estos primeros datos da lugar a una serie de preguntas que llevan a nuevas reflexiones y hacen repensar el texto.

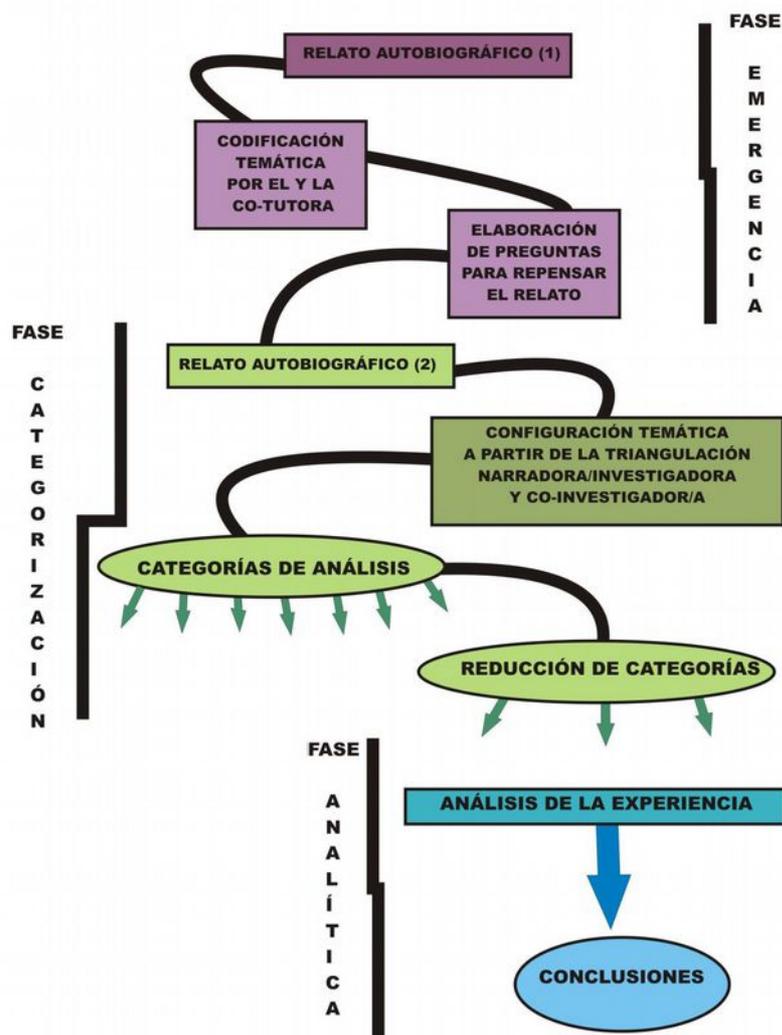
La categorización determina la segunda fase, a través de una reflexión colectiva y colaborativa sobre el segundo relato, de idas y venidas en espiral sobre el mismo; con la incorporación de otros datos (trabajos de aula, informes, fotografías...) y mediante la triangulación y discusión del equipo investigador, se llega a profundizar en los datos. Posteriormente se concretan temas en función de aspectos comunes e incidentes críticos que se consideran determinantes en la trayectoria profesional, delimitando las primeras categorías de análisis. Tras un debate y proceso de reducción de datos, seleccionando aquellos que se relacionaban más directamente con la línea de investigación, se concretaron en tres categorías.

En la fase de análisis, partiendo de las categorías seleccionadas: inserción profesional, la construcción colaborativa del conocimiento y los imaginarios docentes, se reconstruyó la historia de vida de la maestra desde su experiencia profesional.

En la reconstrucción de la historia de vida no pretendemos desmenuzar la vida de la docente (a modo de efecto microscopio), sino de desarrollar una autobiografía que se ajuste a un patrón en constante cambio, lo que Liz Stanley (1992) denomina efecto caleidoscópico. Este proceso supuso para el sujeto investigado poner en marcha mecanismos de recuerdos, desempolvando vivencias; sentimientos, emociones, experiencias,..., en muchos casos olvidados y en la mayoría de las veces apenas reflexionados.

Esta mirada sosegada hacia el camino recorrido implica sincerarse con una misma para responder a quién soy, comporta la necesidad de analizar los contextos que han determinado llegar a ser lo que se es, en este momento. Supone dejarse interpelar por lo demás lo que en ocasiones lleva a reconocer errores que cuesta asumir, aunque sean o hayan sido el punto de partida para introducir cambios y mejoras en la práctica educativa (Maura).

La reflexión colaborativa con el acompañamiento e interpelación de los otros conlleva analizar y comprender aspectos de la propia vida desde diferentes perspectivas e interpretaciones.



## Análisis del proceso de investigación

A través de la reflexión compartida, llevada a cabo en el proceso de investigación, emergen los contextos profesionales en los que se ha desenvuelto la maestra investigada, así como diferentes personas que se han cruzado en su camino y han sido decisivas en su formación como docente. Destacamos aquellos aspectos significativos que han dejado huella, han provocando cambios en su práctica educativa y han ido configurando su identidad profesional.

En la *"inserción profesional"* se hace un recorrido desde los años de estudiante hasta la obtención del primer destino donde permanece varios años. La primera reflexión hace referencia a la decisión de optar por la docencia que fue concebida siempre por Maura como vocacional, sin embargo, después de esta investigación se plantea la duda de que quizá, fue la única alternativa debido a las circunstancias personales y a la idea implícita de que como mujer podía realizar con éxito, reforzando la cultura del cuidado a los demás (Spencer, 2000).

En cuanto al tiempo de formación universitaria Maura destaca algunos miembros del profesorado que propiciaban la observación, la reflexión y la investigación, favorecían la for-

mación de docentes autónomos. Este profesorado ha sido un referente continuo, un modelo a seguir y en concreto, una de ellos, impulsora y co-investigadora del presente trabajo.

En relación al periodo de prácticas manifiesta un especial recuerdo por una tutora de aula que posteriormente le sirve de referente en su práctica educativa y refuerza el modelo de docente reflexivo, investigador e innovador. En la actualidad como maestra con alumnado en prácticas esto suscita una serie de reflexiones: “¿qué modelo docente reproduzco cuando llega a mi aula alumnado en prácticas?, ¿manifiesto el que defiendo con el desarrollo de mis clases, el trabajo en equipo, mi grado de compromiso...?”

Cuando comienza a trabajar se enfrenta a uno de los destinos habituales del profesorado en los primeros años, las Escuelas Unitarias, posibilidad que desde la formación no se tenía en cuenta. Al tratarse de escuelas en pueblos con un número reducido de alumnado pero heterogéneo en cuanto a edad, recaen sobre la maestra todas las funciones organizativas, económicas y pedagógicas. Maura se encuentra con una realidad educativa desconocida para ella, donde el sentimiento de soledad es continuo; pero a la vez, con grandes aportaciones para su desarrollo profesional: refuerza la necesidad de una relación fluida, cordial y colaborativa con las familias; pone en práctica nuevas posibilidades de organización del aula y agrupamientos del alumnado, abandonando la estructura rígida de distribución por edades; comienza a poner en práctica otras metodologías como el trabajo por proyectos. La necesidad de una formación permanente y continuo reciclaje comienza a formar parte de su práctica diaria, así como la investigación e innovación.

Posteriormente, con destino en un colegio comarcal, es tutora de un grupo con alumnado homogéneo, vuelve a reproducir los patrones adquiridos a lo largo de la cultura escolar: el trabajo individual y la pedagogía por objetivos prevalecen, aunque la inquietud de llevar a cabo otras metodologías se manifiesta con la realización de pequeños proyectos.

La segunda categoría “construcción colaborativa del conocimiento” hace referencia a dos situaciones que coinciden en el tiempo, resaltando las experiencias vividas en un nuevo centro y un seminario de formación que hacen entrar a Maura en una dinámica de apoyo mutuo y concebir la actividad profesional como una responsabilidad compartida. El colegio en el que permanece siete años se caracteriza por el alto porcentaje de alumnado con características heterogéneas (necesidades educativas especiales, etnia gitana e inmigrantes), por tanto la atención a la diversidad y la educación inclusiva son uno de los aspectos más considerables a tener en cuenta en la práctica educativa del centro. Es un colegio dinámico, formado por una comunidad educativa que apuesta por el cambio para mejorar e innovar la enseñanza y donde la mayoría de sus miembros participa y se implica.

Todas las actividades a nivel de centro y muchas de aula giran en torno a un tema consensuado (hilo conductor), se trabaja con una intencionalidad, buscando alcanzar metas comunes. Mediante la organización de grupos flexibles y dinámicas con alumnado desde infantil hasta sexto de primaria se experimentaron otras alternativas a la estructura rígida del aula, poniendo de manifiesto la posibilidad y el enriquecimiento de las interacciones entre alumnado de diferentes edades y capacidades. El apoyo de compañeros y compañeras facilita el comenzar a trabajar por proyectos, metodología que proporciona alternativa al libro de texto.

Los proyectos parten de las necesidades e intereses del alumnado, se llega a un consenso para elegir el tema y se buscan las estrategias para conocer lo que interesa. Los conocimientos se presentan de manera natural y contextualizada con un alto nivel de significatividad. La maestra no da las soluciones sino que crea las situaciones de aprendizaje para resolver un conflicto. La permanencia en este centro contribuye a que la integración intercultural y

la construcción colaborativa del conocimiento sean dos pilares básicos que empiezan a formar parte de la identidad profesional.

Sin lugar a dudas los compañeros y compañeras que se encuentra a lo largo de la vida en muchas ocasiones funcionan como sostenimiento para el desarrollo profesional. Según Hargreaves (1996) lo idóneo sería encaminarnos hacia un modelo de cultura de colaboración, con el compromiso individual y colectivo de llevar a cabo un verdadero trabajo que favorezca los aprendizajes del alumnado y el profesorado con el fin de mejorar la enseñanza. Así lo experimentó Maura al formar parte de un seminario de formación durante seis años impartido por Myriam Nemirosky, claro referente del método constructivista en la enseñanza de la lectura y la escritura (Nemirosky, 2004). El intercambio de experiencias y los debates conjuntos con otras compañeras sobre situaciones surgidas en el aula permitió poder introducir mejoras en la práctica educativa.

Diferentes géneros textuales empezaron a formar parte de la vida del aula, facilitando la interacción del alumnado con los mismos se favorecía la interpretación y creación de textos, a la vez que las criaturas se apropiaban del sistema convencional de escritura. Las actividades y dinámicas propuestas se llevaron a cabo con diferentes modalidades organizativas (por parejas, en pequeño grupo, gran grupo), sin olvidar las interacciones con alumnado de otros niveles. La intervención docente partía de las producciones textuales del alumnado, desde una valoración positiva del texto, se seleccionaba una de las variables textuales para intervenir con el fin de mejorar su calidad.

Por último en los *"imaginarios: cambios en la identidad docente"* se hace una reflexión sobre cómo las imágenes relacionadas con la docencia han ido cambiando. Las experiencias escolares y sociales vividas van afianzando una serie de ideas y pensamientos; imaginarios de cómo debe ser la escuela, el papel de los maestros y maestras, cómo aprenden las criaturas...; los diferentes lugares por donde pasamos, la diversidad de interacciones con alumnado, compañeros y compañeras. Nuestros imaginarios se van modificando lo que genera, a su vez, cambios en nuestra tarea docente y configuran nuestra identidad. Se podrían señalar las imágenes heredadas, las emergentes del trabajo diario en la escuela y las surgidas por los contextos personales, de trabajo y formación (Leite, 2011).

Las primeras ideas implícitas que forman parte de la identidad profesional en esta investigación otorgan a la maestra, sobre todo en educación infantil, un rol con funciones más de cuidado que educativas; se concibe al alumnado como sujeto pasivo, un recipiente a llenar de conocimientos a través de una enseñanza lineal y un aprendizaje secuencial y acumulativo. Posteriormente emergen nuevas imágenes concibiendo al docente como conocedor de todos los conocimientos y controlador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los libros de textos harán el resto mediante la enseñanza de una globalidad forzada con objetivos cerrados y definidos. En tercer lugar, en las imágenes reflexivas o surgidas, el docente se va a cuestionar la construcción del conocimiento más allá de la práctica rutinaria. Estas imágenes se reflejan en la manera de ser y estar en las aulas.

## Reflexiones finales

El optar por una investigación biográfica-narrativa permite hacer visibles aspectos que desde otros enfoques no serían posibles, facilita el análisis de la trayectoria personal y profesional desde dentro y favorece dar voz a las maestras para conocer realmente su práctica educativa; todos estos factores facilitan la exploración de las identidades.

La reconstrucción de historias de vida de las maestras constituyen nuevas ventanas a la hora de mirar las identidades (Leite, 2011), ayudan a situar las experiencias personales dentro de los contextos sociales y educativos; a analizar las ideas implícitas y las creencias adquiridas a través de la cultura escolar así como a reflexionar sobre la práctica educativa con el fin de promover cambios que mejoren la actividad docente. La utilización de las mismas devienen en documentos valiosos a la hora de facilitar la reflexión tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, aportando información para enriquecer los procesos de formación.

Formar docentes autónomos en los aprendizajes debería ser una meta común en la formación inicial ya que es necesario, a lo largo del desarrollo profesional, una formación permanente más amplia que los cursos ofertados; en muchas ocasiones, los recibimos de manera acrítica y descontextualizada sin proyección en la práctica. (Maura).

El bagaje de conocimiento adquirido a lo largo de la formación inicial, importante y necesaria, en ocasiones no resulta suficiente en el momento de enfrentarnos a la diversidad de la realidad educativa.

A través de las prácticas comenzamos a entrar en contacto real con la escuela pero debemos plantearnos: ¿es el tiempo suficiente? ¿Enfocamos las prácticas desde una perspectiva que desarrolle la capacidad reflexiva y crítica del alumnado en formación? ¿Favorecemos un modelo docente investigador? (Eduardo y Carmen).

Es a través de la investigación colaborativa como se fortalece en las y los docentes la convicción de la necesidad de una investigación en y para la escuela, a la vez que sitúa a las maestras como profesionales expertas que pueden aportar prácticas enriquecedoras, como en el caso de Maura, que desde hace años viene colaborando con la formación inicial impartiendo talleres sobre el enfoque de proyectos en las aulas de infantil y primaria

## Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Bajtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bajtin*. (Comp). M. Holquist. Austin: University Texas Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial: Madrid.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Madrid: Siglo XXI. 10 ed.
- Goodson, I. (2004). Historias de vida del profesorado. En I. Goodson (coord.). *Historias de vida del profesorado* (27-42). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Kincheloe, J y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lauretis, T. de (1992). Semiótica y experiencia. *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine* (251-294). Madrid: Cátedra.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Nemirovsky, M. (2004). Escribimos en el aula según en qué aula. *Aula de Infantil* (Barcelona)18, 5- 9.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Sancho, J., Hernández, F., Larraín, V. y Montané, A. ( 2011). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Málaga, 9 y 10 de junio. Depósito digital: [http://procie.uma.es/-jornadashve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=29](http://procie.uma.es/-jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29)
- Sautu, R. (2004). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Sautu, R. (comp.). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (21-61), Buenos Aires: Lumière. 2ª ed.
- Spencer, D. A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. J. Bidlee, T. L. Good, y I. Goodson: *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (166-218). Barcelona: Paidós.
- Stanley, L. (1992). *The Auto/Biographical – the Theory and practice of feminist auto/biography*, Manchester: University Press.

# Constitución de la identidad profesional de un docente-enfermero en una universidad mexicana

Mario Tejada Loría (*mario.tejada@uady.mx*)  
Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de Yucatán

Pedro Canto Herrera (*pcanto1962@gmail.com*), Juanita Rodríguez Pech (*ropech@uady.mx*)  
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán,

**Palabras clave:** identidad profesional, profesores universitario, profesores novela

## Descripción general

En esta comunicación exploramos cómo se constituye la identidad profesional de Juan Carlos, un docente-enfermero novel de una universidad pública del sur de México. A través de algunos relatos de su historia de vida se muestran los principales procesos de identificación profesional como docente-enfermero durante sus primeros cinco años de labor.

El concepto central de identidad que se aborda en este trabajo se sostiene en el interaccionismo simbólico porque se considera que la identidad, como objeto que se experimenta en relación con los demás, es una construcción y constitución del sí mismo (Nias, 1989 como se citó en Fernández, 2010, p. 23). Entonces, es en las relaciones sociales en donde se construye y constituye la identidad (Pita, 2012, párr. 37), la cual puede ser externalizada a los demás y a uno mismo a través de la narrativa (Watson, 2006, p. 510).

En este sentido, Bolívar (2006, p. 46) considera que la identidad profesional es el resultado de la articulación de la dimensión biográfica y la dimensión relacional en el marco de contextos específicos por los que transita el sujeto. Coincidimos con Dubar (2000, como se cito en Bolívar, 2006, p. 42) en cuanto a que la dimensión biográfica es la identidad para sí; es decir, cómo asume el individuo lo que ha sido y lo que quiere llegar a ser; y, por otra parte, la dimensión relacional es la identidad para otros, es decir, la negociación entre la atribución directa que otorgan los agentes e instituciones al individuo y las que individualmente se asumen o se adaptan como propias.

Bolívar (2006, p. 35) argumenta que el mejor medio para reconstruir narrativamente la identidad es a través de las historias de vida, porque es a través de los relatos que contamos que nos otorgamos una identidad propia. Es por eso que en este trabajo se eligió el método de historia de vida para poder ilustrar cómo Juan Carlos se otorga su propia identidad profesional a través de las articulaciones que ocurren entre su dimensión biográfica y su dimensión relacional.

En la actualidad el desarrollo de la identidad profesional es un problema relevante porque articula el eje de la profesionalización del profesor (Fernández, 2010, p. 24). En el caso de los profesores universitarios noveles es interesante estudiar al respecto tomando en cuenta lo que Watson (2006, p. 510) argumenta sobre la vinculación entre la identidad y la acción profesional. Es decir, lo que creemos que hemos sido influye en lo que estamos siendo como profesionales.

Además, según Van Manen (1994, p. 159), las historias que se construyen pueden ayudar a los narradores a reflexionar de una mejor manera cómo se han desarrollado ellos mismos a lo largo del tiempo para llegar a ser lo que son actualmente como personas y profesionales. Además, la narrativa, como afirma Riessman (2008, como se citó en Bathmaker, 2010, p. 2) permite involucrarnos con la perspectiva de quien narra la historia.

## Metodología

Esta investigación se basa en una epistemológica de corte naturalista, tiene un diseño de investigación cualitativo con un enfoque biográfico-narrativo de historia de vida. Se realizaron tres entrevistas a profundidad con el sujeto de estudio. En total, grabamos 365 minutos de narración, de los cuales el 96% de la grabación corresponde a la narrativa de Juan Carlos y sólo el 4% equivale a intervenciones del entrevistador.

Para los fines utilizamos el método de codificación narrativa ya que permite explorar la condición humana a través de las experiencias y acciones intrapersonales e interpersonales que se relatan en la historia (Saldaña, 2003, "Codificación narrativa: aplicaciones", párr. 2). De este modo, los códigos y las categorías empleados emergen sobre la base de la narrativa que obtuvimos en las entrevistas.

Asimismo, recurrimos al método de análisis narrativo porque "es particularmente apropiado para investigaciones sobre el desarrollo de la identidad (...)" (ídem, párr. 3). De los diferentes métodos propuestos en la literatura para analizar narrativas, elegimos el análisis temático porque indaga exclusivamente en el contenido de la historia (Reissman, 2008, p. 53). Es decir, en los significados del conjunto de relatos organizados que dan cuenta de la historia de vida de Juan Carlos.

La codificación y el análisis narrativo de los relatos la realizamos a través de una estrategia inductiva. Para los fines comenzamos con una lectura global de las transcripciones. Luego, fuimos identificando la estructura de la narrativa, subdividiéndola en cinco grandes temas abordados. Asimismo, localicé a los principales personajes, los puntos críticos y de cambio narrados en la historia por Juan Carlos. Posteriormente, cada gran tema lo codificamos y analizamos. Aquí sólo presento el análisis de uno de los temas: entrada a la universidad y primeros años. Después, relacioné los diferentes fragmentos de los códigos de acuerdo a su motivo principal. Generé diversos temas principales, los cuales fueron relacionados entre sí de acuerdo al material analizado y los validamos en la literatura sobre teorías de la identidad. Algunos códigos y categorías iniciales que utilizamos permanecieron hasta el final del análisis, mientras que otros los modificamos porque ya existían definiciones previas al constructo en la literatura.

Para cuidar la credibilidad de la investigación realizamos un proceso de negociación de significados con Juan Carlos para verificar si nuestra construcción de su historia de vida corresponde a la interpretación que él tiene sobre su propio relato. Para adecuar la historia de vida a la versión interpretativa de Juan Carlos, realizamos varias negociaciones con él y, asimismo, nos aclaró dudas e hizo recomendaciones para la interpretación de su narrativa. También este proceso sirvió para cuidar el anonimato de Juan Carlos y verificar que no pudiera ser identificado en el texto final.

## ¿Por qué Juan Carlos?

Juan Carlos tiene 28 años. Es hijo de una familia tradicional de clase media al interior del esta-

do. Su padre tiene un negocio de comida al que ha dedicado toda su vida y su madre es ama de casa. Sus padres no terminaron la educación básica. No obstante, el capital cultural de la madre y el apoyo incondicional del padre, así como algunas figuras claves que influyeron en su vida familiar y personal, hizo prioritario para la familia y para el propio Juan Carlos la formación académica por sobre cualquier otra actividad. Esto es evidente, por ejemplo, cuando mandaron a estudiar desde el bachillerato a Juan Carlos alejado de su familia y fuera de su comunidad.

En el 2008 Juan Carlos fue parte del 61% de mexicanos que egresó de una universidad pública (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2008, "Estudiantes universitario no concluyen sus estudios", p. 6) pero, además, fue parte del 40% de personas de su generación en su lugar natal que logró una carrera universitaria y, asimismo, es el único de su comunidad que trabaja, actualmente, en una universidad.

Juan Carlos es un representante típico de una generación de profesores noveles de enfermería que se han incorporado en los últimos cinco años en la Institución de Educación Superior en la que labora. Estos profesores se caracterizan por haber sido formados como profesionales en enfermería pero no ejercen en su campo profesional y fungen como formadores de nuevos enfermeros sin formación previa en docencia.

## Todos empezamos así, nadie nace siendo profesor: vicisitudes de una profesión que no se enseña

Juan Carlos manifiesta que su ingreso a la universidad como profesor universitario fue algo no planeado por él y se dio a partir de su desempeño en un taller que impartió en un congreso nacional de enfermería:

"Termino mi tesis y [fue en] ese congreso famoso [en el 2008] donde fleché al director del colegio de enfermería, creo que fue muy listo, ya que rápidamente movió sus influencias..." (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

[Entonces] "(...) te invitan a participar como parte de la plantilla docente del colegio. Lo piensas un poco porque no tienes todas esas herramientas y habilidades docentes para poder transmitir información y, sin embargo, dices: puedo aprender" (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

"Me dio miedo, pero ese medio lo tuve que evadir y pensar a mil por hora cuando estaba hablando con la coordinadora de enseñanza y me estaba haciendo esa propuesta. Me acuerdo que le dije: yo no soy maestro, no sé cómo voy a dar clase. Recuerdo claramente que ella me comentó: todos empezamos así, nadie empieza siendo maestro. Yo, un poco asustado, le dije que, pues, los alumnos iban a tener mi edad. Ella me dijo que sabía eso, pero ahí era cuestión de mí, tenía que marcar bien mi límite" (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

Desde la perspectiva teórica de Burke y Stests (2009, p. 211), cuando Juan Carlos entra al Colegio de enfermería tiene un proceso de no verificación con el rol del profesor, es decir tiene sentimientos de culpa y disconformidad porque se siente incompetente para el puesto para el que fue contratado y, asimismo, como persona, siente tristeza y depresión por no identificarse a sí mismo como profesor universitario:

“Fue un shock porque (...) pensé que iba estar adjunto con alguien que tenía experiencia en eso. No fue así. O sea, tú eres el nuevo docente, y saliendo, vamos a decirlo, recién egresado, es un choque de dos mundos. De estar en las aulas con el rol del alumno a estar al frente como docente y, sobre todo, que no tienes experiencia en esas asignaturas que te proporcionan” (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

“(...) No tenían nada que ver conmigo (...), [en ese momento] decía: creo que no soy profesor universitario (...). Pensaba que no había nacido para dar clases” (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

“No nací siendo profesor y tampoco fui formado para serlo. Estoy licenciado en el área de salud. Es cierto que enseñas, porque hasta cuando estamos en el hospital enseñamos cosas específicas a nuestros compañeros de otros semestres, pero no tienes esa responsabilidad de formar de manera integral y cognitivamente a ese compañero de un grado inferior a mí” (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

“Entonces caí hasta en depresión (...) me sentía tan mal porque decía: no estoy dando todo lo que se debería dar en la enseñanza y aprendizaje de mis alumnos. No lo estoy dando, no lo estoy demostrando” (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

“(...) Pensaba: eres un hombre de retos, así que ese es un reto para ti. Hay cosas que no sabía y trataba de localizar a personas que me ayudaran (...) (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

“[Sin embargo] (...) los alumnos no te reconocen del todo [como maestro], porque dicen: lo acabo de ver hace un momento en el hospital [como supervisor del hospital], ¿cómo ahora es maestro?” (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

“Me acuerdo que el primer semestre tuve invitados por todas partes... de verdad... me sentía mal. Incluso llegué a pensar que lo único que sabía era [sobre] epidemiología y lo medio sé, porque me hace falta aprender más. No podía vivir así. Me armé de valor y fui hablar con la coordinadora de enseñanza” (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

Este hecho es una situación clave en la vida profesional de Juan Carlos. Su iniciativa para apropiarse de su identificación como persona y posicionarse en el rol social asignado que ocupa como profesor universitario, le da un giro a su identificación como profesional de la salud dedicado a la docencia universitaria.

En este sentido, las motivaciones personales que identifican a Juan Carlos como persona y las condiciones del contexto en el que se desarrolla, caracterizado por permitirle cierta libertad de elegir opciones, le permiten en primer lugar, reivindicarse con el rol de profesor, es decir, desarrollar competencia profesional al solicitar a las autoridades asignaturas en las que él era más competente; y, además, como persona, interioriza características culturalmente reconocidas del profesor universitario, es decir, comienza a sentirse profesor porque reproduce actividades que para él estos realizan:

“Cuando empecé a estudiar la maestría en epidemiología y dije: ya puedo impartir esta asignatura... la cual, me comentaron, que la maestra que lo imparte no era del área. Voy y hago trato con la coordinadora de enseñanza y acepta que imparta los cursos. Como que ahí ya empecé a decir: ya soy profesor universitario. Sé que me falta, me hace falta técnicas de enseñanza. Pero yo ya puedo estar diciéndoles a los alumnos muchas cosas. Ya puedo estar en conjunto con ellos construyendo... porque los enviaba a los centros de primer nivel con los epidemiólogos y demás. Ya venía con esas situaciones y decía ya lo puedo hacer. Esa es una parte que me marca, cuando dije tengo que brincar este reto y empiezo a formarme” (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

Luego de dos años complicados Juan Carlos comienza a construirse un nombre en la institución a través de su trabajo. Es en el reconocimiento de sus colegas y sus autoridades en donde comienza a sentirse parte de la plantilla de docentes del Colegio de enfermería, es decir, comienza a desarrollar, según Burke y Stests (2009, p. 129), similitudes con los otros:

“Hubo una situación en la que un colega tenía muchas dudas al respecto [de un tema de epidemiología] y se acercó a mí. Yo me puse a preguntar por qué se acercó a mí y no a otras personas. ¿Por qué? porque ya los estudiantes, al tratar de ser mejor en el aula y que (...) te tengan esa estima y que te vinculen con esa área, [entonces] se va corriendo la voz. Y cuando ven tus colegas que estás siendo constante en el área y que te vinculan... que ven acá todos mis archivos y demás... que estoy escribiendo, que estoy analizando; se acercan y te piden ayuda, o te hacen preguntas con respecto a dudas y demás” (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

“Vas creciendo tú como parte del equipo [de profesores], te vas formando, vas creciendo y, pues, ya reconocen tu trabajo. Hasta te da pena a veces, porque te dicen tú eres el experto en esta área, y dices, qué irónico. Pero creo que es de sabios reconocer el trabajo de los demás” (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

“Yo siento que me vincularon por esa constancia que tengo en el área y, también, por... vaya... se va difundiendo tu personalidad, tus características como docente, porque a lo mejor ayudas o apoyas a una persona y cuando [alguien] tenga problemáticas similares, entonces te recomiendan, y van viniendo” (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

Sin embargo, el proceso de identificación de Juan Carlos como el profesor que quería ser, no fue fácil. Interesado cada vez más por la profesión académica, comenzó a involucrarse en investigaciones financiadas de investigadores reconocidos, quienes lo invitaron a participar como colaborador. Pero, el estereotipo del enfermero tradicional dedicado a estudiar el cuidado, fue una discusión que tuvo que sobrellevar con esfuerzo y con su trabajo para demostrar que el camino elegido por él era el correcto:

“(...) Cuando [profesores tradicionales] ven que yo estoy estudiando más sobre epidemiología me preguntan ¿por qué te interesa saber tanto sobre eso? Yo les respondí, porque me gusta. [Pero] ellos me dijeron que mejor hubiera estudiado

[originalmente] algo sobre [eso] (...). Pero no, a mí me gusta mi disciplina. O sea, me gusta mi profesión [como enfermero] y amo mi campo profesional. Aparte me decían: entonces, tú no eres un profesor del área. [Pero] yo siempre les cuestionaba [el] por qué no lo era. Me respondían: porque no estás dando clases de enfermería como tal" (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

Pero, Juan Carlos, asegura que hasta la figura icónica de la enfermería, Florence Nightingale, hizo mucho más que dedicarse a los cuidados de los soldados de guerra. Ella entrenó a mujeres para desempeñarse como enfermeras e hizo investigación para generar teorías y modelos sobre el cuidado al paciente.

No obstante las diferencias con algunos colegas, Juan Carlos considera que el reconocimiento a su trabajo en el área epidemiológica por parte de autoridades y grupos de profesores con amplia experiencia, fue un apoyo fundamental para continuar en lo que a él le gustaba hacer:

"Algo que sí me impulsó, ahora que recuerdo, fue cuando publiqué un artículo en una revista reconocida y lo vio la coordinadora de enseñanza sin querer. Entonces, me habló y me preguntó sobre el artículo y me felicitó. Eso es algo que motiva y que te hace seguir en investigación y docencia" (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

"Otro [hecho] que me haya marcado... es cuando me invitan a participar en un cuerpo académico como colaborador (...). Entonces, al estar apoyando más sobre investigación epidemiológica en el colegio... recurrir al Dr. Emilio, a parte de mis otros camaradas del departamento de la Secretaría de Salud, (...) es otro punto en donde agarras fuerzas" (Juan Carlos, 24 de noviembre de 2012).

Actualmente, Juan Carlos, reconoce que se ha posicionado al interior y exterior del colegio de enfermería. A pesar de su corta trayectoria, es reconocido por estudiantes, colegas e investigadores de otras instituciones. Sin embargo, admite que aún continúa en formación:

"Entonces ahora, ya vinculan todas estas áreas [que imparto] (...) regularmente con mi nombre" (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

"Creo que como profesional en estos momentos soy una persona crítica, que... vaya, está explorando muchos campos. Campos que en algunos de ellos no he tenido la experiencia suficiente y, pues, en los que voy estar adquiriendo poco a poco ese aprendizaje para poder llegar a desarrollarme en el área como un profesional" (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

"Entonces, siento que para definirnos, o para que yo me defina como un profesional docente-investigador, ahora no, estoy en una etapa de formación. Cuando yo pueda decir eso y ya me pueda definir, [es porque] ya tengo las herramientas necesarias y pertinentes para poder realizarlo de manera óptima" (Juan Carlos, 10 de marzo de 2012).

## A manera de cierre

El proceso de identificación profesional que está viviendo Juan Carlos como docente-enfermero en la universidad puede entenderse como un proceso continuo de construcción. Es decir, la identidad profesional de Juan Carlos está en constante desarrollo y, por lo tanto, incompleta hasta el momento.

De este modo, la identidad profesional de Juan Carlos se construye y constituye en relación a los agentes (estudiantes, colegas y autoridades), la institución (el contexto y condiciones del colegio de enfermería) y él mismo. En su caso particular, más allá de un encuentro con el otro, su identificación profesional, como docente-enfermero universitario, en esencia, es un proceso para desarrollar autenticidad.

En este sentido, la identidad profesional de Juan Carlos como profesor universitario no se constituye únicamente repitiendo formas tradicionales de ser de sus colegas u otros profesores al aceptar determinados roles sociales, como profesor universitario, o identificarse como parte de un grupo, sino mediante la capacidad que él tiene para identificarse auténticamente como uno de ellos respetando su propia individualidad. Esto se hace evidente cuando Juan Carlos defiende su derecho de elegir el modo de ser profesor universitario, en su caso interesado en el estudio epidemiológico a nivel científico y como docente; en vez de aceptar la forma tradicional de ser de alguno de sus colegas.

## Referencias bibliográficas

- Bathmaker, A. (2010). Introduction. En A. Bathmaker y P. Harnett (Eds.), *Exploring learning, identity and power through life history and life history and narrative research* (pp. 1-10) [versión Kindle Editions]. Recuperado de: [http://www.amazon.com/gp/product/B003AU7EQA/ref=docs-os-doi\\_0](http://www.amazon.com/gp/product/B003AU7EQA/ref=docs-os-doi_0)
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* [versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de: [http://www.todoebook.com/LA-IDENTIDAD-PROFESIONAL-DEL-PROFESORADO-DE-SECUNDARIA-ANTONIO-BOLIVAR-BOTIA-EDICIONES-ALJIBE\\_-S\\_L\\_-LibroEbook-es-9788497005654.html](http://www.todoebook.com/LA-IDENTIDAD-PROFESIONAL-DEL-PROFESORADO-DE-SECUNDARIA-ANTONIO-BOLIVAR-BOTIA-EDICIONES-ALJIBE_-S_L_-LibroEbook-es-9788497005654.html)
- Burke, P.J. y Stets, J.E. (2009). *Identity Theory* [versión Kindle Editions]. Recuperado de: [http://www.amazon.com/gp/product/B0055NCUAK/ref=docs-os-doi\\_0](http://www.amazon.com/gp/product/B0055NCUAK/ref=docs-os-doi_0)
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (3), 17-32. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>
- Pita, J. C. (noviembre, 2012). *Relatos autobiográficos, pruebas y despliegue de identidades*. Trabajo presentado en las III Jornadas de Historias de Vida en Educación: La Construcción del Conocimiento a partir de Historias de Vida, Portugal.
- Riessman, C. K. (2008). Thematic analysis. En Autor, *Narrative methods for the human sciences* (pp. 53-76). Recuperado de: [http://www.sagepub.com/upm-data/19279\\_Chapter\\_3.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/19279_Chapter_3.pdf)
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers* [versión Kindle Editions]. Recuperado de: [http://www.amazon.com/gp/product/B004Z85JM2/ref=docs-os-doi\\_0](http://www.amazon.com/gp/product/B004Z85JM2/ref=docs-os-doi_0)
- Van Vanen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170. Recuperado en: <http://www.jstor.org/stable/1180112>

Watson, C. (2006). Narrative of practice and the construction of identity in teaching. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526. doi:10.1080/13540600600832213

# Políticas educacionais de formação docente após a implementação da lei 10.639/03 – a experiência de João Pessoa

Alcilene Costa Andrade (*alcilenebr@gmail.com*)

Universidade Estadual da Paraíba/DParaíba/Brasil

Lígia Luís de Freitas (*ligialfreitas@gmail.com*)

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB/BRASIL

Maria José Candido Barbosa (*mariahcandido@gmail.com*)

Escola Municipal Antonio Santos Coelho/João Pessoa/Paraíba/Brasil

## Introdução

No Brasil, atualmente, a abordagem da educação das relações etnicorraciais exige que se considere o cenário político consolidado no final da década de 1990, quando o Movimento Negro buscou, de maneira incisiva, que o governo brasileiro retirasse a venda da democracia racial para enxergar o racismo e a desigualdade racial que permeia a atual sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem.

De certa forma, considera-se que no período entre 1995 e 1999 houve uma proliferação de programas de combate à discriminação racial, muitos deles financiados pelo governo federal, além de iniciativas estaduais, municipais e da sociedade civil organizada. Assim, ainda que a discussão sobre “pluralidade cultural” introduzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) possa ser considerada como “um importante passo para a sensibilização intercultural docente” (CANEN, 2001, p. 212), há de se reconhecer a resistência, a desvalorização e a falta de envolvimento por parte dos(as) professores(as) em incorporar esse novo discurso nas suas concepções e práticas pedagógicas tendo em vista a co-existência de um discurso fundador que se materializa no

discurso colonialista que definiu a identidade do brasileiro e construiu a imagem do negro como seu outro excluído “[...] um discurso constitutivo dos processos de significação que fertiliza o imaginário e serve para governar a nossa sociedade, os grupos sociais e a cultura, ou seja, como significa o negro.[...] produtos de silêncios e sentidos, os quais possibilitam a formação e a sedimentação de outros discursos já instalados. (AQUINO, 2009, p. 4)

Assim, vamos encontrar a partir da política de aliança do Governo Lula, ações de políticas afirmativas que se espraiavam no campo educacional e nas políticas de formação continuada, com forte sustentação dos movimentos sociais organizados, em confluência com movimentos internacionais existentes desde a segunda metade do século XX, a exemplo das conferências internacionais promovidas pela UNESCO, com posicionamento firme em relação às políticas afirmativas e de inclusão.

Essas medidas se coadunam com outros documentos como a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001. As estratégias propostas por esta conferência contribuíram para aprofundar a discussão sobre as políticas de ações afirmativas, numa tentativa de garantir a igualdade de oportunidades.

Em 2002, o Movimento Negro e de Mulheres Negras indicam a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR) para uma vaga na Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CARNEIRO; PORTELLA, 2006). A referida esteve na comissão e foi relatora do parecer sobre a Lei 10.639/2004 e estabelece diretrizes para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no currículo da Rede de Ensino do Brasil. Seu voto, em nome da comissão foi aprovado por unanimidade, no Conselho Pleno do CNE.

Assim, em 2003, o governo federal, através da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e aprovou a Lei 10.639/03. Desde que foi sancionada esta Lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Africana", e introduziu nos diversos espaços de discussão e de implementação de políticas públicas, dos três entes federativos, os entraves e ganhos de uma política afirmativa para a população afrodescendente brasileira no campo da educação escolar.

Desta forma, presenciamos a partir da promulgação dessa Lei, o desdobramento de diversas iniciativas no sentido de garantir o seu cumprimento no sistema educacional brasileiro: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma publicação do MEC, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no ano de 2004.

Essas iniciativas passam a incidir diretamente sobre o processo formativo dos profissionais da educação, ao defenderem a necessidade de que esta seja sólida, tanto na área de atuação como nas questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, de forma a criar capacidades de lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (DCN, BRASIL, 2003).

De acordo com tais diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica e Educação Superior deveriam conduzir suas ações a partir dos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e, ações educativas de combate ao racismo. Os desdobramentos deste último recaem sobre as "exigências de mudanças de mentalidade, de maneira de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como de das instituições e de suas tradições culturais" (DCN, BRASIL, 2003, p. 20), viabilizadas pela oferta da formação dos profissionais da educação por meio da

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais (...), com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC; introdução, nos cursos de formação de professores e de

outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos; Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (DCN, BRASIL, 2003, p. 23)

Após oito anos de instituição das diretrizes, percebe-se que muita coisa não foi feita pelos sistemas de ensino, a fim de garantir a efetiva implementação da Lei 10.639/03. Alguns temas, como o sistema de cotas nas universidades, ainda, geram muitas discussões e polêmicas. Dividem-se opiniões, emergem-se críticas que indicam resistências de duas ordens: do campo simbólico, que se fortalece numa sociedade, ainda, marcada pelo racismo, pelos preconceitos e estereótipos; do campo das políticas públicas, que, ainda, têm apresentado ações isoladas.

Nos tópicos seguintes, apresentaremos uma análise do caminho feito no município de João Pessoa. Neste percurso focalizaremos, em especial, o processo de formação de professoras e professores, sobre a educação das relações etnicorraciais, com destaque para suas percepções sobre as implicações desta, na prática docente a partir de duas pesquisas realizadas no ano de 2009 e 2010.

## Caminhos trilhados no município de João Pessoa

Em 2005, o governo da cidade de João Pessoa criou a Assessoria de Políticas Públicas para a Diversidade Humana, vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Social. Esta assessoria conjuntamente com a Secretaria da Educação, Cultura e Esportes (SEDEC), a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM) somaram esforços para que fossem desenvolvidas ações no campo das relações etnicorraciais: seminários, fóruns e capacitações. Ainda nesse ano o Fórum de Educadores(ras) Negros e não Negros da Paraíba – FOREDUNE procurou o Conselho Municipal de Educação (CME), encaminhando reivindicações. A partir deste momento o CME começou suas primeiras discussões sobre a Lei 10.639/03.

As discussões no campo das questões etnicorraciais, no município de João Pessoa, no âmbito das políticas públicas, ganharam destaque com a criação de um grupo de trabalho no ano de 2006, formado por representantes da Secretaria de Educação do Município (SEDEC), da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), da Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM), e de representantes da sociedade civil organizada como o Movimento Negro, as organizações de mulheres negras, os agentes da Pastoral Negro, para discussão e elaboração de uma política que considerasse a especificidade local, na perspectiva de ampliar o que preconizava a Lei 10.639/2003. Dentre as contribuições advindas desse grupo de trabalho, a elaboração da minuta que culminou com a resolução 002/2007 tornou-se um marco ao implementar a educação sobre as relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, no sistema municipal de ensino.

Constatando que a temática racial poderia navegar na transversalidade de quase todas as disciplinas, em de João Pessoa, além das áreas recomendadas pelo § 2º da Lei 10.639/ 03 (Artes, Literatura e História Brasileira), a resolução orienta para um desdobramento nas áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências. Esta abertura possibilitaria diversas visões sobre os diferentes grupos étnicos formados ao longo da história, além da possibilidade de analisar através dessas disciplinas acopladas, os estudos específicos que cada uma desenvolverá, no foco do seu conteúdo programático sobre a população negra.

Assim, em consonância ao processo de discussão dessa resolução local, várias ações foram desenvolvidas pela SEDEC naquele período, tais como:

1. realização de oficinas temáticas que tinha como eixo norteador a influência e contribuições da cultura e história africana durante o II Colóquio Municipal de Educação para os professores das disciplinas História e Geografia;
2. Formação Continuada para os/as professores/as de História do Ensino Fundamental II, abordando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
3. Seminários e oficinas para professores e professoras da Educação Infantil abordando temáticas com recortes de gênero e étnico-racial;
4. Mesa redonda “Educação Inclusiva: Velhos Personagens, Novos Olhares” para Especialistas (Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogos) que acompanham pedagogicamente as escolas da rede municipal;
5. Formação Continuada para professores e professoras de Língua Portuguesa, Artes, Geografia e História enfocando a implantação da Lei 10.639/2003 e o currículo de cada área de conhecimento;
6. Ampliação da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e História para 6 horas e 4 horas respectivamente, em virtude do que preconiza a Lei 10.639/2003;
7. Formação de Especialistas (Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogos) enfocando a implantação da Lei 10.639/2003.

Diante desses caminhos trilhados pelo município de João Pessoa, a partir da implementação da Resolução 002/2007, pode-se dizer que as ações realizadas foram importantes iniciativas no sentido de demonstrar o compromisso com a educação das relações étnicorraciais, com a valorização da história, da cultura e da diversidade da população negra, reconhecendo seu papel na constituição do povo brasileiro e da população local.

## Os desdobramentos da Lei na formação continuada do município

Elegemos a formação continuada como fio condutor da nossa reflexão por compreendê-la, em consonância com os estudos feitos por André (2002), que esta trata da aquisição de informações e competências, da prática reflexiva no âmbito da escola, e para além desta abrange a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente.

Nesse cenário, destacamos dois elementos essenciais para a nossa reflexão: o(a) professor(a), enquanto sujeito de conhecimento, que está constantemente interpelado ideologicamente pelo discurso pedagógico, marcado pela polissemia de termos, conceitos, significados, diretrizes, orientações, que demandam atribuições de diversas naturezas; e a formação continuada, como um acontecimento que se materializa sob concepções, modelos e práticas

diversificadas advinda das vozes dos diversos sujeitos e instituições envolvidos e interessados no resultado dessa formação. Interessa-nos, portanto, a relação que se estabelece entre ambos.

Além disso, Fusari e Rios (1995), afirmando que o ethos se realiza na pólis e na articulação entre o individual e o coletivo na consideração do bem comum, apontam como fundamental: 1) assumir o educador brasileiro como cidadão concreto, devendo-se considerar o conjunto de fatores estruturais e conjunturais que agem sobre sua prática delimitando seu espaço real de possibilidades; 2) articular o intra-escolar à realidade social mais ampla; 3) considerar a participação efetiva dos professores e seus problemas como ponto de partida e de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão alicerçada em sólida fundamentação teórica.

Dessa maneira entendemos que a formação docente, e em particular a formação continuada, configura-se como um terreno fértil para os debates e produções acadêmicas no que se refere às repercussões das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, seja pela necessidade de preparar os professores para o enfrentamento das demandas sociais postas à educação, seja pelas novas exigências impostas ao exercício da docência.

Nessa perspectiva, Barbosa (2009) e Andrade (2010) investigam a relação entre formação continuada e a implementação da Lei 10.639/03, no município de João Pessoa. Ambas em seu percurso teórico e metodológico refletem sobre a percepção de professores da rede, a respeito da política de formação e suas implicações na prática pedagógica.

A primeira pesquisadora ao investigar as implicações das paisagens culturais pós-modernas nos modelos de formação continuada dos professores(as) e a sua relação com a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s). Para isto procura: identificar, no estado da arte sobre formação de professores, as perspectivas de estudo sobre formação continuada e identidade docente; analisar, nas práticas discursivas dos(as) professores(as) participantes que concluíram o curso Educação-Africanidades-Brasil, as concepções sobre a formação continuada na modalidade a distância e sobre os conteúdos veiculados e sua relação com as práticas educativas; identificar os processos de constituição identitária e de identificação dos professores(as), relacionados à temática étnico-racial, desenvolvidos pelo curso Educação-Africanidades-Brasil.

O referido curso insere-se no Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei 10.639/2003 (Educação-Africanidades-Brasil), desenvolvido pelo Ministério da Educação – por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), durante o ano de 2006, tendo como público alvo 50.000 profissionais da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais das capitais e regiões metropolitanas brasileiras. Em João Pessoa, 80 profissionais se inscreveram para esta formação. Deste, apenas, 12 concluíram o curso.

Não foi objetivo de Barbosa (2009) analisar os motivos pelos quais tantos professores não concluíram o curso. De acordo com a mesma, já existe um consenso, um acordo tácito, além de resultados de pesquisas reconhecidas, de que tal resultado já é esperado quando se trata de professores num curso mediado por novas tecnologias. Ao invés disso, privilegiou as experiências de sucesso, pois defende que muito já se tem pesquisado sobre a participação desqualificada dos professores em eventos de formação. Para ela, as experiências de sucesso precisam sair da invisibilidade e ocupar os debates políticos e acadêmicos sobre o tema, no sentido de construir modelos formativos que priorizem, no âmbito da profissionalização do-

cente, esses novos saberes.

Sua análise também afirma que os professores(as) participantes do Curso Educação-Africanidades-Brasil, foram compelidos a repensar as suas identidades sobre os seguintes aspectos: como docentes, como profissionais e como pessoas.

Como docentes, ficaram frente a frente com a nova perspectiva de ensino dos conteúdos étnico-raciais proposta pelo curso, que desvelavam as formas discriminatórias e excludentes como tais conteúdos foram ensinados nos cursos de formação de professores durante o século XX, e que por sua vez reproduziam para os seus alunos. Essa perspectiva de ensino aponta para um professor que seja capaz de desvelar novos personagens em seus “antigos” alunos e alunas. Uma tarefa nem sempre fácil.

Como profissionais, os(as) professores(as) pesquisados também foram provocados a repensar as suas identidades com os seus pares, quando o curso propunha o desenvolvimento de ações de intervenção sobre a temática étnico-racial com vistas a disseminar a discussão entre os outros profissionais da educação das suas respectivas escolas. Essa tarefa exigia, antes da defesa das ações de intervenção perante os colegas, o processo de identificação com a questão étnico-racial, o que não foi tão fácil de se cumprir, conforme testemunhamos nos recortes discursivos analisados.

Como pessoas, se viram frente a frente com o paradoxo de se reconhecerem etnicamente. Para alguns, a participação no curso consolidou algumas certezas e tranqüilidades, ao assumirem-se como pessoas brancas, e também de assumirem a questão das políticas afirmativas étnico-racial nas suas ações diárias nas variadas funções exercidas. Para outros, apesar da identificação como pessoas negras, percebemos certo desconforto ao se denominarem como tal.

Andrade (2010), analisou o discurso sobre estudantes negros(as), de 5 professores(as) participantes da formação continuada presencial assessorada por professores(as) da Universidade Federal da Paraíba, com foco nas diretrizes da Lei 10.639/03, pós-implementação no município de João Pessoa. No processo buscou identificar como o grupo analisado percebia os estudantes negros(as). Para isto, identificou os efeitos de sentido produzidos nos seus discursos, de forma a compreender como as diretrizes da Lei se refletem na prática docente.

A partir da sua análise foi possível constatar que, embora a formação seja recorrentemente conteudista, no caso do estudo sobre o *continente africano*, um dos sujeitos discursivos afirmou que o tema foi relevante para sua ação profissional. Para Andrade (2010, p. 84) “o trabalho com enfoque no conteúdo sobre a África pode estar relacionado à desconstrução da imagem formulada a respeito desse continente que sempre esteve relacionado com escravidão, pobreza e atraso cultural e econômico”.

Um outro elemento que os sujeitos destacam sobre a relevância da formação é a qualidade dos textos e materiais didático pedagógicos utilizados. Entretanto, houve quem afirmasse o caráter eminentemente teórico da formação: “Agora eles passam o conteúdo para gente, mas aquele conteúdo bem teórico, entendeu? Não é coisa assim muito didática pra gente trabalhar com aluno”. De acordo com Andrade (2010), esse recorte discursivo indica que o modelo da formação continuada não favorece a transposição didática.

Neste sentido, e com base nas observações da autora, pode-se dizer que a transposição didática, vem se constituindo como uma das dificuldades mais recorrentes entre os(as) professores(as), pois a maioria afirma que não consegue transpor para sala de aula, o que foi trabalhado na formação. A mesma reconhece o espaço da formação como um momento adequado para construção dessa habilidade.

Com relação à formação continuada e a outras ações previstas na resolução local 002/2007, pode-se dizer que a falta de sistematicidade, a mudança no desenho da política de formação e dos seus responsáveis, bem como outras prioridades feitas pela Secretaria de Educação, gerou o abandono do tema pela agenda pública, ficando restrito aqueles e aquelas que, no *chão da escola*, compreendem a importância da educação das relações étnico raciais para mudança de mentalidades e valores, para superação do racismo e, conseqüentemente, para o sucesso escolar de meninas e meninos que, em pleno século XXI, ainda, abandonam, ou são excluídos da escola, por conta de práticas racistas.

## Alguns caminhos para a formação continuada em educação das relações etnicorraciais

Corroboramos com uma concepção de formação continuada que reconhece a prática reflexiva dentro de uma perspectiva emancipatório-política, em que os(as) professores(as) possam vivenciar, analisar e criar estratégias de intervenção com a finalidade de superar posturas e extinguir as práticas racistas existentes na escola.

Neste sentido, a formação docente, na perspectiva das relações etnicorraciais, provoca transformações, entre elas, nas subjetividades dos professores. Isto porque as discussões, as leituras e as reflexões nos espaços de formação, sejam eles presenciais ou a distância, ao considerarem as questões subjetivas, a história e a trajetória de cada educador, acabam contribuindo para a construção da sua identidade etnicorracial e profissional. Gomes (2005) acrescenta que os processos formativos incidem também nos valores, no tempo pedagógico, na estrutura e na dinâmica das escolas.

Desta forma, a Lei 10.639/03 ao alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" estabelece diretrizes nacionais, segundo as quais é responsabilidade dos sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converter:

as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (DCN, 2003, p. 13)

Nesse sentido, percebemos que o município de João Pessoa ao aprovar a resolução 002/07 afirmou o compromisso com essas orientações. A normativa local avançou no texto da Lei quando incluiu a educação infantil, estendeu as diretrizes para todas as áreas curriculares e indicou o Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino, como o documento que referenda a importância das diretrizes no processo pedagógico.

Entretanto, é importante registrar que, sem criar obrigações/sanções a Lei pode ficar apenas no cunho político e se tornar inócua quando se trata da garantia de direitos. Desta forma, percebemos que, ainda há um distanciamento entre a normativa e a sua operacionalização, através de políticas públicas educacionais, pelo Sistema de Ensino de João Pessoa/PB. Apesar do Art. 5º da resolução local (002/2007) indicar ao Conselho Municipal de Educação, a

incumbência da inspeção da aplicabilidade das diretrizes pelas unidades que integram o sistema.

Essa realidade não nos impede de perceber que muitos professores(as) demonstram o desejo, a vontade e apresentam iniciativas no que se refere a inclusão da temática da "História e Cultura Afro-Brasileira", no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o desafio nos parece ser encontrar os caminhos percorridos pelos(as) professores(as) nos seus micro espaços de poder (sala de aula), identificar as experiências exitosas e dar visibilidade, de forma que tais iniciativas se multipliquem para contextos mais amplos (nos sistemas de ensino), garantindo a efetivação da Lei.

## Referências

- Andrade, Alcilene da Costa (2010). *A letra e o espírito: o discurso de professores(as) sobre estudantes negros(as) em escolas públicas*. João Pessoa: UFPB.
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.) (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- Barbosa, Maria José Candido (2009). *A formação continuada na construção da identidade docente: o curso educação-africanidades Brasil*. João Pessoa: UFPB.
- Carneiro, Suelaine e Portella, Tânia (2011). *História e cultura afro-brasileira: conquista para a construção de uma educação não racista*. Disponível no site do Observatório da Educação - [www.acaoeducativa.org.br/observatório](http://www.acaoeducativa.org.br/observatório)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2003). MEC/Brasília, DF.
- Fusari, José Cerchi; Rios, Terezinha Azerêdo (1995). Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes (Campinas)*, 36, 37-46.
- Gomes, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (2005). In: BRASIL. SECAD/MEC, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/2003, Brasília, DF.

# Relatando el cuerpo. Una experiencia narrativa con un grupo de mujeres universitarias

Esther Prados Megías (*eprados@ual.es*), María Jesús Márquez García (*mjarque@ual.es*), Daniela Padua Arcos (*dpadua@ual.es*)  
Universidad de Almería

**Palabras clave:** biografías, formación, experiencia escolar, cuerpo y género

## Introducción

En el marco de los estudios de postgrado y dentro del master en Estudios de Género: Mujer, Cultura y Sociedad y en la asignatura Cuerpo, Género y Relaciones de Poder en Contextos Educativos, en la Universidad de Almería, se realiza la experiencia que presentamos en este trabajo. Las profesoras que compartimos docencia llevamos más de una década utilizando la narrativa como base para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Márquez, Prados y Padua, 2011, 2012). Actualmente participamos en un proyecto conjunto con otras universidades, denominado “La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de educación primaria. Bioeducamos. Consideramos que el trabajo realizado en la experiencia que presentamos se enmarca dentro de este proyecto. Es la primera vez que planteamos dicho posicionamiento para el desarrollo de una asignatura de master. El punto de partida para reflexionar acerca de sus experiencias escolares y las vivencias dentro de la institución educativa se plantea a partir de experiencias y dinámicas expresivo-corporales que ponen el acento en la conciencia corporal. Poner el foco en el cuerpo ha supuesto en las estudiantes un re-descubrir en su propio ser aquellos estereotipos y roles asignados a las mujeres desde los ámbitos social, político y cultural. Como dice Margarita Pisano (2010),

necesitamos una genealogía que nos sirva a nosotras, para así proyectarnos como seres que producen historia y cultura. Cuando hablamos de una genealogía de mujeres, debemos tener claro qué queremos y cómo queremos la vida; es una decisión política y filosófica. Nuestros cuerpos son los instrumentos con los cuales tocamos la vida, son nuestros ecosistemas informantes, por eso, nuestras experiencias corporales de mujeres son como la tierra firme para pensar y sentir. Este cuerpo pensante, desde la NO masculinidad-feminidad, está pendiente en una historia nuestra (p.70).

De esta forma narrar se convierte en un acto público y compartido que da sentido al proceso de cómo nos vamos construyendo dentro de un contexto social y cultural. De la misma manera, el hecho de contarse, genera un proceso relacional a la vez que político y social, que construye el proceso de su identidad como mujeres (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010).

Utilizar los relatos biográficos donde cuentan su experiencia escolar incluyendo la mirada corporal, ha generado un proceso de análisis de su ser mujer sin la fantasía de un cuer-

po escrito y pensado por hombres, a la vez, que ha re-significado la experiencia invisibilizada de los abusos y violencias de poder. Contarse, leerse, escucharse, sentirse y emocionarse como mujeres dentro de un colectivo ha suscitado procesos de emancipación en relación a la asignatura, a las relaciones dentro del aula y al proceso de formación en el que están inmersas. Como dice Diana Maffia (2010)

la filosofía de la escucha, es una manera, de poder decodificar aquellos mecanismos activos por los cuales este significado es procesado dentro de cada sujeto y devuelto como una significación, como una interpretación del mundo, y muchas veces como una acción, que en realidad, debe ser, luego, interpretada por el resto de los sujetos (p.81).

Las mujeres, cada vez más, desde su diversidad, dirigen sus esfuerzos para realizarse como mujeres (Touraine, 2010), y eso significa destruir la “representación de la mujer-para-el-hombre que muchas mujeres tienen profundamente interiorizada (...) más allá de la feminidad que se le impone a la mujer” (ibídem, p.50). Hablamos de la mujer para sí misma y no la mujer para el otro. Tal vez, los espacios de trabajo corporal y narrativa con mujeres nos permite llegar a hablar más de sí misma y la relación consigo mismas que la relación con el otro. A partir de hablar de nosotras mismas podemos hablar de nosotras definidas por los hombres...; al trabajar desde una perspectiva narrativa con relatos propios facilita hablar de esa sutileza crítica entre “mi misma” y cómo nos definen y nos han definido “los otros”, considerando las y pequeñas y grades narrativas así como las narrativas particulares.

Las pequeñas historias, las voces particulares de las estudiantes (*petites histories*), en su nivel individual, social e institucional son útiles para encontrar estructuras opresivas o de privilegios del poder productivo de las grandes historias (*les grandes histories*) (Kathleen S. Berry, 2008, citado en Márquez 2011):

Cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, les grandes narratives, de la historia y de la sociedad modernas. Les petites narratives actuaran como un desafío a las grandes narraciones, por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y la corporatización. Más aún, les petites narratives, contarán historias de lucha, de exclusión, de marginación, de abusos, de falta de acción, y de otras injusticias sociales que contrastan con los poderes discursivos y muchas veces invisibles de les grandes narrative (pp. 130-131).

En los relatos de las estudiantes del master encontramos pequeñas narrativas que ponen en cuestión el patriarcado, el heterocentrismo, la corporeidad y cómo sutilmente en cada una de nuestras anécdotas, relatos o situaciones hemos proyectado lo social y cultural definido por los hombres para las mujeres y también cómo hemos luchado contra ello.

Según Carmen Adam (2006), Sandra Harding reivindica partir de la vida de las mujeres como punto de arranque en la generación de conocimiento, siendo hasta ahora una voz silenciada en las investigaciones y el conocimiento. Para Harding (1996), es importante situarse en la vida de las mujeres y aceptar la subjetividad sin que la interpretación de las voces de las mujeres se haga desde presupuestos de los discursos masculinos y dominantes. Para esta autora es importante la aportación de las mujeres al conocimiento crítico, ya que hasta hace

poco tiempo las mujeres éramos extrañas en el orden social, y por lo tanto, podemos ofrecer un conocimiento fuera de lo dominante.



A partir de los relatos de las estudiantes en clase comenzamos un análisis crítico y un cambio de perspectiva, pues como indica Touraine (2010) si la identidad de la mujeres es una representación de lo que los hombres y las instituciones dominantes han construido de ella, la identidad propia carece de sentido y la dominación les priva de su subjetividad, más bien se les define por sus funciones, definidas también por los hombres... Pero si se les priva de la subjetividad,

“la construcción de sí para ellas sólo puede querer decir pasar a una individualidad responsable. Aquí viene la noción de sujeto..., el ser responsable de su vida y confrontarlo a las limitaciones de la experiencia humana” (Ibíd., p.55).

Touraine se refiere a una subjetividad femenina particular, que al apoyarse en la experiencia del cuerpo aspira a introducirse en la subjetividad. Este autor no habla de una identidad femenina sino más bien de su destrucción, sobre todo, como categoría en oposición o diferenciada de los hombres. La construcción de sí por parte de las mujeres se fundamenta en lo que resiste a su identidad social, es decir, en una naturaleza que no se reduce a una cultura o una organización social. “Así es como las mujeres se elevan hasta la afirmación de su singularidad y de su libertad para escoger su vida, definida por oposición a toda definición impuesta por el exterior”(Ibíd., p. 56).

## Contexto de la experiencia

Esta experiencia se ha desarrollado con un grupo diverso de mujeres universitarias, tanto en edad como nacionalidad y procedencia social, en el aula de Master de Género: Mujer, Cultura y Sociedad. También hay que destacar las diferentes titulaciones y formación, así como experiencia laboral de las participantes.

El grupo lo han formado nueve mujeres de nacionalidades diferentes (francesa, puertorriqueña y española) con edades que han oscilado entre los 23 y 65 años. De esta diversidad las participantes expresan que,

ello ha significado tener que posicionarnos en el lugar de las otras para comprender todas aquellas diferencias culturales y por tanto educativas. Lo que en un primer momento pudo parecer una barrera, a posteriori ha significado una oportunidad de incluir otros saberes y experiencias.

El trabajo a realizar en esta asignatura está planteado desde dos miradas: una, la mirada corporal. Abordamos esta mirada desde experiencias prácticas de conciencia corporal apoyándonos en los presupuestos del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberastury, que entre otras cuestiones, plantea la importancia que tiene el que la persona tome conciencia de su dimensión corporal y de los significados que contiene, para así evidenciar la importancia del cuerpo en el proceso educativo. En este caso, el trabajo estuvo orientado hacia los significados que el cuerpo aporta a las cuestiones de género y de relaciones de poder. La otra mirada se refiere a los presupuestos teóricos de la narrativa, utilizando los micro relatos biográficos de las estudiantes. El interés en el uso de relatos viene definido por la necesidad de relacionar cuerpo y género en contextos escolares desde la experiencia por la que ha transitado su trayectoria escolar. El uso de los relatos no es tanto generar un espacio para contar sus historias, sino evidenciar cómo detrás de cada historia contada se invisibiliza un cuerpo dolorido, se enmascara los abusos relacionados con el género y se naturalizan las relaciones de poder.

Lo que hicimos en el aula, fue plantear al inicio un diálogo sobre qué, cómo y para qué escribir los micro relatos. Este diálogo inicial ayuda a plantear la metodología y actividades a desarrollar en la asignatura, estableciendo las bases del aprendizaje dialógico que la enmarca. En palabras de las estudiantes,

esta forma de aprender ha posibilitado la puesta en común del conocimiento individual, las emociones, sentimientos y pensamientos. La dinámica llevada en este curso ha estado basada en el consenso. Precisamente al constituirse como una experiencia basada en principios democráticos, las pautas temporales, dialógicas e interactivas fueron definidas por éste.

El contexto de aprendizaje de esta asignatura sabemos que no es neutral, del mismo modo que no lo son las personas que la constituimos, de ahí la importancia de utilizar los micro relatos como herramienta que posibilite la emancipación de las mujeres desde sus propias historias. La trayectoria profesional e investigativa que nos precede en la utilización de los relatos como herramienta formativa, evidencia que en el proceso de elaboración y construcción del relato emergen cuestionamientos acerca de sí mismas, de su realidad y de los vínculos que se establecen con cuestiones de género, cuerpo y relaciones de poder, en este caso. Tal y como plantea Pisano (2010) relatar los datos de la realidad es un deber ético si queremos construir una epistemología feminista no-neutral. Interpretar colectivamente sobre los datos

es fantasear con perspectiva de futuro y cada vez que lo hacemos construimos una posibilidad, así, cada ser humano y en conjunto, construirá su propia verdad-fantasia, con su propio espacio y tiempo. Los datos pueden ser los mismos y construir más de alguna fantasía, pues el relato se hace desde un lugar de poder y político específico, sin contarse el cuento de la neutralidad y su inamovilidad (ibíd., 2010:71).

Como ha hemos dicho, la propuesta se inicia con la escritura del relato personal para lo que utilizamos varias sesiones, en las que se simultanea lecturas, consulta de materiales y dinámicas de experiencias prácticas de conciencia corporal. En palabras de las estudiantes este *melage*,

Ha suscitado reflexiones que fueron debatidas y puestas en común que dieron lugar a nuevos argumentos y miradas hacia la concepción de lo que es educar y aprender. Una vez abierto el proceso reflexivo colectivo, se fueron añadiendo sugerencias de otras lecturas, documentos e ideas sobre las cuales dialogar. Las pautas temporales y la aportación de contenidos en este proceso de aprendizaje venían marcadas por el grupo, según las necesidades que éste tenía.

De la puesta en común de este proceso reflexivo compartido surgen interrogantes y crítica personal y colectiva a la sociedad patriarcal y heterocentrada y de cómo ello ha dejado huella en la experiencia corporal. Los diálogos sobre estas cuestiones han permitido visibilizar la realidad sufriente silenciada en este grupo de mujeres, y tal y como ellas han contando, valoran la importancia de esta estrategia narrativa,

La dinámica dialógica nos brindó la oportunidad de vivir, profundizar y corporeizar algunas de las experiencias corporales de conciencia relacionadas con el género, más concretamente con el hecho de ser mujer. Tales experiencias pusieron en evidencia el maltrato que se ejerce sobre el cuerpo de la mujer, sobre nuestros propios cuerpos y las huellas que han dejado en nosotras cuestiones como: abusos de poder, violencia hacia la mujer, abusos sexuales, invisibilidad, baja autoestima y explotación laboral.

Queremos destacar la importancia de las experiencias de trabajo corporal, fundamentalmente por lo que de conciencia, reflexividad y silencio ha significado. En el devenir del aprendizaje consideramos que estas prácticas han aportado una vinculación entre pensamiento, conocimiento y emocionalidad. En el proceso dialógico vivido, los momentos de silencios reflexivos permitían la reflexión individual de los contenidos tratados y la elaboración de nuevas argumentaciones que daban paso a posteriores inquietudes o dudas. Tan fundamental es en toda comunicación, la exposición como la pausa, el silencio y la escucha para concienciar, asimilar y argumentar sin atropellos. En este curso los silencios reflexivos y los momentos de conciencia corporal fueron abundantes, como también fueron abundantes las miradas inquietas y de reciprocidad,

...al compartir experiencias tan íntimas se propició un ambiente generador de confianza, generosidad, respeto, escucha abierta y activa, compromiso, intercambio, honestidad y sinceridad. A medida que avanzaba el curso fuimos descubriendo que compartir aquello que tanto había marcado nuestra vida y la había condicionado, estaba siendo un espacio para crecer, formarnos y avanzar en la forma de aprender, a la vez que íbamos construyendo un conocimiento compartido basado en nuestra propia experiencia. En estos momentos contemplábamos en nosotras mismas el sentido profundo que había entre las lecturas y nuestras vidas, todo ello fraguado en nuestro cuerpo y en nuestro pensamiento, surgiendo la necesidad de crear un foro en el aula virtual de la asignatura, para

seguir compartiendo conocimientos, inquietudes e información diversa más allá del aula.

Finalmente, el diálogo realizado sobre la evaluación y calificación, fue una toma de decisión compartida. Este ha sido otro momento importante en el aprendizaje del grupo. En sesión abierta "asamblearia", las docentes planteamos cómo realizar esta última parte del proceso, sin embargo, el bagaje de las alumnas en este tema viene cargado de experiencias cuantificadoras: examen tradicional, reproducción de contenidos, exposiciones individuales, etc. Sobre la mesa aparecieron diferentes posicionamientos y estrategias, que suscitó de nuevo en el grupo un replanteamiento que tuviese coherencia entre lo vivido en clase y lo reflexionado y el sentido de la valoración y calificación final. El debate generado dio lugar a plantearse la reescritura colectiva de un relato polifónico que tuviese en cuenta las distintas voces sin exclusión. En él profundizarían en su experiencia corporal, en todas aquellas cuestiones de género que ha marcado sus cuerpos, su persona y su experiencia académica y profesional, evidenciada en el transcurso de esta asignatura. Ello implicó un nuevo cuestionamiento, el de decidir qué forma darían a este relato polifónico y que transgrediera los formatos escritos tradicionales,

la exigencia de calificación numérica en nuestro contexto universitario nos obligó a reinventar el proceso calificador plasmándolo a través de una elaboración creativa y documentada del proceso generado en la asignatura, a través de un cortometraje, surgido del consenso y diálogo entre las diferentes opiniones de las alumnas desde una escucha activa y de respeto hacia las otras. El contenido del recurso audiovisual muestra el procedimiento del despertar de nuestra conciencia, reflejando el descubrir de una nueva mirada hacia la educación y reflejando todos los elementos significativos de nuestro aprendizaje.



El proceso de trabajo colectivo y en el que al relatar nuestro cuerpo nos relatamos a nosotras mismas y en relación al mundo que nos rodea, propició una crítica a las instituciones educativas de sus historia, y también a la universitaria, en este caso a la expresividad en el aula, el marco de relación asumido, siendo este un contexto de competitividad, meritocrático e individualista..., justo lo contrario a lo que aflora desde su sentir, sus historias vividas y cor-

porales y sus deseos como grupo de mujeres. La cooperación, conocerse más, apoyarse, valorar las diferencias, buscar un mayor sentido a sus trabajos, y el deseo de acercarse a otras mujeres, a otras personas para investigar, escuchar y relacionarse..., fue la base para tener experiencias de investigación y acción desde un punto de vista subjetivo y a la vez comprometido con otro paradigma de investigación y educación, experimentando una dimensión ética contingente, que aunque conocían, habían leído e intuían cómo hacerlo, dejaron de concebirlo como utópico al comenzar con ellas mismas un proceso de conocimiento desde la intersubjetividad, la sistematización, el análisis y la crítica.

## Significados y propuestas

- Las aportaciones que presentamos son fruto del diálogo y reflexión conjunta entre estudiantes y profesoras.
- El abordaje de los relatos en el contexto de clase ha hecho evidenciar las dificultades, abusos y violencia simbólica sufridas en cuestiones vinculadas al género, a las relaciones de poder y de desigualdad en contextos personales, educativos y profesionales.
- Esta experiencia ha permitido: la toma de conciencia de las distintas individualidades generando un proceso de cohesión grupal; compartir la experiencia sufrida de nuestros cuerpos como oportunidad de emancipación; la creación de conocimiento compartido como forma de aprendizaje a partir del análisis reflexivo de distintas teorías en materia de género; y la mirada crítica hacia la institución educativa como espacio donde se perpetúan relaciones basadas en la desigualdad del sistema patriarcal.
- El resultado de la experiencia ha generado la elaboración de material audiovisual donde las estudiantes se reflejan como parte activa y comprometida de su propia formación. Este material muestra el proceso reflexivo de cómo la metodología se pone al servicio de una nueva forma de aprender basada en relaciones igualitarias y en la capacidad del aprendizaje autogestionado. El resultado de su trabajo en el aula propició la creación y realización de un video que sintetiza su proceso en la asignatura y que publican en youtube. Se puede ver en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=97Xv0xGjl2A>
- Utilización de foros on line ha sido un instrumento importante que ha favorecido el proceso participativo y horizontal de circulación y búsqueda de información, descubriendo numeroso material alternativo ampliando así la propuesta del programa.
- La experiencia vivida por parte de las actoras y responsables de la asignatura ha abierto un debate público junto a la coordinación del master promoviendo un replanteamiento crítico de algunas de las prácticas educativas y formativas del profesorado del master.

## Referencias bibliográficas

Adán, Carmen (2006), *Feminismo y conocimiento*. A Coruña: Espiral Maior.

Harding, Sandra (1996), *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Maffia, Diana (2010). "Contra las dicotomías, feminismo y epistemología crítica". En Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de mujeres Petén-YXQYK y Alianza política sector de mujeres. *Epistemología feminista*, Guatemala: Alianza, pp. 73-82.

- Márquez, María Jesús (2011). Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo. Tesis doctoral
- Márquez, M<sup>a</sup> Jesús, y Padua, Daniela (2011). La autoevaluación en la formación de maestras y maestros. Narrativa, experiencia y reflexión de un aula universitaria. En Sicilia, A. (coord.) *La evaluación y calificación en la Universidad*. Barcelona: Hipatia.
- Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2013). El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo. En Lopes A., Hernandez, F, Sancho, J. y Rivas J.I.(coords.) *Histórias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Creative Commons. Depòsit digital: <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Padua, Daniela y Márquez, M<sup>a</sup> Jesús (2009), Investigación narrativa. Mediación intercultural y escuela actual. En J. I. Rivas & D. Herrera (coord.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 147-170), Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pisano, Margarita (2010). No seguir en la misma. En Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de mujeres Petén-YXQYK y Alianza política sector de mujeres. *Epistemología feminista*. Guatemala: Alianza, pp. 68-72.
- Prados, Esther (2011) Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo de la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad, y la búsqueda del ejercicio de la democracia, en: A. Sicilia (Ed) *La evaluación y calificación en la Universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*. Barcelona, Hipatia.
- Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, David (2009), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rivas Flores, José Ignacio; Leite, Analía; Márquez, M<sup>a</sup> Jesús; Cortés, Pablo; y Padua, Daniela (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. En *Revista de educación. Identidad y educación* N° 353 Septiembre – Diciembre 2010 pp. 187-209.
- Touraine, A. (2010) *El mundo de las mujeres*. Barcelona. Paidós.

# La experiencia de ejercer como profesor: entre el enseñante aprendiz y el eterno acumulador de méritos

Feliciano Castaño Villar ([fcvillar@ugr.es](mailto:fcvillar@ugr.es))

Universidad de Granada

## La experiencia como valor y compromiso vital

“la pobreza de la experiencia no es la expresión de una carencia efectiva sino, la expresión de una arrogancia; la arrogancia de no querer ver, la de dejar de valorizar la experiencia a nuestro alrededor, sólo porque afuera está una razón que nos permite identificarlo y valorizarlo a priori.” Santos (2005: 158-159)

“Todo necio confunde valor y precio.” Machado (2003: 188)

“mucho nos tememos que nuestra práctica pedagógica diaria si bien nos va confirmando en nuestras experiencias, al mismo tiempo nos va entregando a una visión rutinaria, a una pérdida de visión amplia y a una sobrestimación de nuestra práctica pedagógica que acabe en una deformación profesional.” Anaya (1979, capítulo 2)

La educación, hecho imponderable y valioso cuya actividad probablemente sea la más compleja del ser humano, exige de un fecundo deseo de coraje para la auto-crítica, la mirada amplia, la imaginación y el esfuerzo hacia el oficio. Por desgracia, la consideración teórica, pragmática y política que debiera tener ésta para la sociedad, no se corresponde con la realidad. Hoy, en ascendente crisis civilizatoria de Occidente junto al declive de la universalidad de la educación y de su proyecto emancipatorio, -donde el prefijo “pos-” se ha convertido en un modismo para caracterizar un mundo ininteligible-, la educación aparece huérfana de una teoría crítica sustentada en una teoría crítica de la sociedad lo suficientemente profunda, como para reconocer y comprender el discurso hegemónico de una educación tecnológica y burocrática centrada en productos-estándares y procesos estereotipados. El sistema de enseñanza se ve reestructurado para acomodarse a la nueva lógica del capitalismo del sistema-mundo, descalificando permanentemente al funcionariado (profesorado) por las grandes superficies mediáticas con el fin de legitimar la privatización de sistemas-instituciones (educativos) devenidas en servicios-productos. Todo lo empapa el paradigma tecno-instrumental de la educación, convertida en ciencia aplicada dotada de expertos y expertas en psicopedagogía, tecnología, gestión, y didáctica que generan prácticas-mercancías educativas autónomas, reproducibles, generalizables, neutras y descontextualizadas. Producto de ello es la redundante ideología de la “calidad” y la retórica mitificada de la “excelencia”, dando muestras con ello del empobrecimiento de experiencia, ideas y proyectos comunes defendibles en el que nos encontramos dentro de una nueva gobernanza, y que sirven como terreno para el resurgir de negocios educativos dentro del mercado de la insatisfacción y las tecnologías del yo afines al

“New Age”, a la auto-ayuda o a “nuevos imaginarios culturales” como han denominado Prat (2012). Atrás quedó el positivismo que defendía un cuerpo docente cuyo modelo fuera el de científico didacta, abandonado el oficio como vocación a cambio de un afán de pertenencia para los beneficios que ofrece el cuerpo docente, un sector sigue defendiendo el discurso crítico de la educación como práctica política y aún resisten aquellas que consideran a la educación como experiencia reflexiva. Resignifiquemos el mejor fondo y forma de las diferentes tradiciones para ejercer con decencia el oficio de profesora y educadora, más allá de los abnegados expertismos. Parto de la defensa del docente como investigador conocedor de los asuntos y los debates actuales de su disciplina, con mirada amplia y sensible hacia materias vinculadas y con disponibilidad de ofrecer la indagación del conocimiento (integrando frente a la continua hiperfragmentación del mismo) por medio de las experiencias y saberes que desarrollan las y los estudiantes. Fortaleciendo el entusiasmo de la vocación, la lucidez y el deseo de aprender-enseñar (no olvidando que hay amores que matan), sabiendo –a partir de la pedagogía concientizadora- que toda persona es capaz de mejorar aún en las situaciones más difíciles. Abordar la educación como práctica política sin olvidar las cuestiones freireanas, a qué y a quién beneficia. Tener presente la relación dialéctica entre teoría y práctica, como *praxis* (Freire, 1990) y como un dejarse sorprender por la experiencia, viniéndolo singularmente, sin necesidad de arrollarse ante un acontecimiento novedoso. En la sencilla cotidianeidad de lo concreto y lo abstracto, evitando fetiches, falsificaciones y deslumbrantes mercantilizaciones de la sociedad del espectáculo -Debord (2005)-, reside la posibilidad de educarnos por medio del diálogo y la discusión acerca de problemas concretos, permitiendo que comparezcan los saberes científicos y populares, así como las experiencias.

Desde mediados del siglo XX avanza un des-orden sistémico, caracterizado por fuertes desigualdades materiales y una maltratada vida de la democracia como modelo prevaleciente, Fontana (2011). La cultura narcista de la hiper-modernidad tiende a acumular y consumir experiencias que auxilien el vacío de las debilitadas existencias del yo y los agujeros del currículum de trayectorias laborales fraccionadas, el acontecimiento deviene en oportunidad de mercado de un precariado para lo que el argot neo-liberal denomina capital humano. Un modelo cultural hegemónico caracterizado, muy audazmente por Anderson (2000: 118), por “la disneyficación de los protocolos y la tarantinización de las prácticas.” Bajo éstas circunstancias es fácil que la posibilidad de la experiencia sea colonizada por la exaltación, la banalización y el oportunismo, es decir, alejada del compromiso vital con un proyecto más o menos concreto de subjetividad. La falta de constancia, la desmemoria histórica y el narcisismo de los yos que gestan nuestras sociedades de hiperconsumo, incrementada por una desregulación e inseguridad del sistema social y laboral del nuevo espíritu del capitalismo, hacen dificultar ésta experiencia ligada a cierta coherencia para la formación de la persona. Si el carácter, según Sennett (2006), es desarrollar una identidad a largo plazo, capaz de aplicar resistencias a los acontecimientos y de singularizar al sujeto. ¿Cómo es posible hoy mantenerlo sin renunciar a cualquier identidad estable? Sennett no nos consuela y apunta al requisito de la adquisición constante de competencias. “Vivir es asumir riesgos laborales, pero también personales: la existencia debe ser deportiva, siempre batiendo nuevas marcas y nuevos retos, con los cuales nos rejuvenecemos” Sennett (2006: 84).

En el presente las personas tenemos una capacidad de acción limitada, somos sujetos sujetados por un cambio continuo y caótico que no podemos dirigir. La vida social se está precarizando, la flexibilización del régimen del trabajo y las nuevas instituciones como los denominados “mercados”, los *media* y la publicidad se hacen sobre la centralidad de la necesi-

dad-satisfacción personal, sometiendo a las instituciones a ésta permanente reconversión. Ante tal situación la condición de ciudadano(a) como disposición hacia lo común y la ética colectiva, queda desplazada por su condición como cliente, remitiendo a la satisfacción de una necesidad individual por medio de un producto-servicio. Los procesos de clientelización avanzan a marchas forzadas, lo único que se pide a estudiantes en la universidad es la realización de una encuesta al final del curso, del mismo modo a jóvenes que “consumen” actividades que ofrecen las múltiples instituciones con el apelativo de “juventud”. Del mismo modo estudiantes reclaman sus derechos individuales basados en la atención inmediata a sus exigencias en una carrera alejada de la colaboración. Un absoluto aprendizaje del simulacro de la participación, que enmascara una exclusión y des-politización institucional hacia los asuntos públicos y colectivos.

Bajo éste presente repleto de “clientes” autómatas del miedo y la obediencia, el modelo de pensamiento y ejercicio que defiende es el del escepticismo como primer punto de partida para el optimismo, que reivindica el reconocimiento y la edificación de la experiencia y el pensamiento reflexivo, como compromiso vital para formar la subjetividad (profesional) y la cultura de los grupos y los pueblos tradicionalmente dominados y estigmatizados por una razón total -Laval (2013)-, insensible, cientificista y excluyente. ¿Será posible hoy enfrentarse a una aventura (experiencia) que comprometa la vida del ser y del hacer de forma radical, superando la amnesia histórica y la encarnación de los códigos capitalistas de desposesión-explotación en las vidas y los lenguajes? Tendremos que arriesgarnos para, al menos, infundir esas ganas de fortalecer la vida, esa ilusión por entregarse a la experiencia, siempre libre e incierta. La educación, la enseñanza a pesar de ser un campo tan contradictorio y amargo, a veces, se vincula con esa experiencia del compromiso vital, que exigirá un modo de ser y hacer que se entregue al *sapere aude* (“atrévete a saber”, saber y saberse desde la crítica y la auto-crítica, evitando la auto-complacencia del ego docente por medio del distanciamiento, el disenso y la comparencia de argumentarios de educandos e iguales) que resista contra los oscurantismos, contra el racismo de clase, colonial y patriarcal y contra cualquier dominio, constricción y/o disfraz que malogre el carácter de los pueblos y del ser humano.

## El enseñante aprendiz

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (...) Enseñar no existe sin aprender y viceversa.” Freire (1999: 24-25).

“reconocer toda la escala de las potencialidades humanas, y levantar así una construcción social menos arbitraria, en la que cada cualidad humana encuentre el lugar que le corresponde.” Mead (1994: 268).

“Rara vez sucede (...) que los hombres vivan bajo la guía de la razón; sino que están conformados de tal suerte que la mayoría son envidiosos y se molestan mutuamente. A pesar de ello, apenas pueden llevar una vida solitaria, de suerte que a la mayoría les ha agradado mucho aquella definición, de que el hombre es un animal social. Y, a decir verdad, la realidad es que de la común sociedad de los hombres surgen muchas más ventajas que prejuicios. Ríanse, pues, cuanto quieran, de las cosas humanas los satíricos y detéstenlas los teólogos, y alaben

los melancólicos, cuanto puedan, la vida inculta y agreste, y desprecien a los hombres y admiren a los animales. Experimentarán, sin embargo, que con la ayuda mutua los hombres pueden procurarse mucho más fácilmente las cosas que necesitan y que sólo uniendo sus fuerzas pueden evitar los peligros que por todas las partes les acechan.” Spinoza ((1675), 2000: libro IV).

La experiencia de mudez, de entrega, paralizado el automatismo del lenguaje y la adicción a la hiperestimulación y la hiper-expresividad, alejado de esa patología civilizatoria que es hoy el picoteo constante de fragmentos informacionales y de consumo. Quitarnos los referentes en los que salvarnos de ese estado en el que la incertidumbre se extiende, es la que se deja impregnar de experiencia libre. La experiencia de entregarse sin más, con el tiempo necesario para estar y atender a nosotros mismos y a aquellos que tenemos alrededor, suspender la certidumbre, para después escribir un nuevo relato. Castaño (2006).

Hace ya más de siete años que estuve viviendo en un pueblo kiwcha y trabajando como profesor durante el segundo cuatrimestre del tercer curso en una Universidad de Educación Intercultural de la Cuenca Amazónica. Quisiera concurrir en una reflexión, profundizando en la relación pedagógica creada entre profesor-estudiante, las dudas, dichas y tensiones encontradas, así como de mi presencia en los centros educativos comunitarios (tanto de infantil, como de primaria y secundaria) y en la vida de la comunidad en sus diversos contextos.

Los conflictos, las problematizaciones y contradicciones suscitados aparecieron gracias al precipitarse en el intercambio-diálogo abierto con las y los otros, *del sí mismo como otro* según Ricoeur (1996), es decir, reflexionando a partir de referencias e identidad propia e interpelando al *ego* en la construcción de la subjetividad. Se ha revisado las aportaciones de la pedagogía del oprimido de Freire (1990), la pedagogía explícita y racional de Bourdieu y Passeron (2001), la normatividad del mercado lingüístico según Bourdieu (2000, 2001a) y la ecología de la diversidad de saberes, temporalidades, producciones de Santos (2005, 2006). La re-lectura de las descripciones, interpretaciones e introspecciones, resultado de la observación de entonces, junto al (auto)análisis y a la confrontación hoy con otros marcos referenciales, han servido para desarrollar la contribución aquí presentada.

La situación académica vivida escapa de los cánones de la universidad convencional de Occidente, tanto en su presentación fisionómica como en la propia filosofía y naturaleza de la misma, así como de las circunstancias del alumnado, sus expectativas, quehaceres y su propia visión del mundo. Todo ello exige un modo diferente de mirar y ser mirado, sentir, actuar y pensar en lo concreto y abstracto de lo cotidiano. Éste giro cultural intenso afecta a cada uno de los hábitos, sentimientos, pensamientos, percepciones y rituales diarios, provocando con ello reacciones diversas; extrañamiento, rechazo, atracción, curiosidad, tristeza, alegría. La inmersión cultural en un entorno extraño, pasado el periodo de choque y adaptación primera, facilitará el poner en cuestión nuestra identidad y función educadora. Ésta situación de cambio, riesgo y desconocimiento, junto a una necesaria ración de autocrítica y autoconsciencia, propiciará el estado para entrar en crisis y hacer más de una pregunta a la elaboración de nuestra identidad personal y docente. Éste zarandeo existencial y profesional exigirá irremediablemente un accionar pausado y vivaz donde comparezcan las contradicciones y a partir de las discusiones-diálogos, con uno mismo, con el grupo de pares y la colectividad, empezar a construir otra forma de hacer con sus potencias y debilidades. Gracias a Gadamer (2001) sabemos que en la actividad hermenéutica la comprensión es un diálogo donde se “funden

horizontes”, un intercambio de prácticas en el que el intérprete y el/lo interpretado discuten desde acervos culturales diversos, conllevando una transformación en el curso del diálogo con una serie de peligros y riquezas. El fin perseguido es posibilitar al oficio de educar un reajuste en: las situaciones lingüísticas dadas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las clases y reuniones, las tareas de acompañamiento en los centros educativos comunitarios, así como en el modo de estar y atender ante los diferentes actos convivenciales de la comunidad (veladas y ceremonias fúnebres, asambleas de la comunidad, fiestas de aniversarios, día de pesca, mingas, visitas a la vecindad, actividades deportivas, culto entre religiosa católica y chaman kiwcha, visita del relator de la ONU, etc.)

Éste vivir convivencial (Illich, 2011) con uno mismo y los demás exige una profunda redefinición e interrogación de las nociones de identidad, alteridad y relación humana. En primer lugar porque sin la categoría de “persona” (yo, como instancia psíquica individual), central en el mundo social y relacional de Occidente, no se explican las (diferencias) diferentes relaciones sociales establecidas. Del mismo modo y a partir de la idea de sujeto se construye la noción de comunidad, desde las singularidades nacen los vínculos y las afinidades comunes. A diferencia, en el pueblo kiwcha donde ejercía mi trabajo y convivía, en un espacio donde en la mayoría de las unidades domésticas conviven cuatro generaciones y sus moradas no presentan paredes, la comunidad prevalece frente a la idea de persona. Es decir, la comunidad es aquella en la que lo que tienen en común es lugar en el que orquestan sus diferencias. Lo plural, lo colectivo predomina sobre lo singular. Ésta cosmovisión cultural no es (ni ha sido) ni mucho menos absoluta, más aún por las constantes influencias que el pueblo recibe de Occidente (como ellos denominan genéricamente a la cultura de los blancos), pero sí el arbitrario cultural dominante que entra en choque frontal con la idea occidental de persona. Ésta tensión fundamental entre las singularidades y las pluralidades trastoca los fundamentos de la educación (universitaria) ortodoxa que organiza y planifica toda su acción pedagógica bajo el paradigma de la individualidad.

## A modo de cierre

Una nueva forma de cultura ha procedido a mutilar todas las culturas populares. Las gentes han perdido su cultura, es decir, su modo de ser, de comportarse, de hablar, de juzgar la realidad: se les ha proporcionado un modo de vida consumista: han sido, clásicamente, destruidos y adiestrados. El modelo unidimensional que difunde la escuela, universidad, televisión,... es la idea de poseer, la idea de destruir. Pasolini (2005: 264-267 y 1999).

“...uno ama y se compromete más con las cosas que ha tenido que defender, que con las que le caen del cielo.” Rodríguez (1987).

“Correr sin saber porqué... correr sin una meta, aunque la gente te esté vito-reando, esa es la soledad que siente el corredor de fondo”. Sillitoe (1985).

El nuevo modelo del sistema capitalista, una economía del conocimiento y conectiva repleta de infoesferas colonizadas, exige la servidumbre de una interacción constante que nos adiestra desde códigos y estímulos pulsionales, bajo éstas condiciones no hay lugar exterior a su ideología. Crear hoy un proyecto educativo emancipatorio comienza por subvertir los mecanismos de significación neoliberal, colonial y patriarcal, su lenguaje, sus aparatos ideológicos y

sus marcos referenciales. Un intento primero puede ser empezar a contar la historia desde la perspectiva de los que sufren las injusticias del capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y cualquier otro tipo de dominación. Visibilizar otros modos de producir, saber, vivir el tiempo y las relaciones, desafiando a la vigorosa racionalidad instrumental frente a un hacer y ser que incluya a esta pluralidad de miradas. Contrarrestando, de éste modo, la amnesia histórica que promueve actualmente el proyecto social y pedagógico de transformación radical de la derecha y el cierre de oportunidades para las y los más desfavorecidos, Apple (2012).

Nussbaum (2005) nos recuerda que el alimento más importante para la democracia es la educación con un fuerte contenido humanístico (es decir, sin aplicación práctica inmediata) que profundice en nuestra historia para que posibilite el pensamiento crítico, la comprensión del mundo actual, la generación de un discurso racional para defender ideas y la capacidad de ver el mundo desde la alteridad. Una democracia re-distributiva de alta intensidad exige aprender a apreciar, discutir, cuidar y deliberar sobre los asuntos de la ética de lo común.

¿Es posible relanzar un nuevo proyecto común de las luces (Muñoz, 2013), como extensión de una cultura crítica que nos abra la puerta a los estrechamientos biológicos, históricos y sociales, de las limitaciones de un contexto irreflexivo, des-igual y cruel de la inercia a la acción -y al pensamiento débil (Vattimo, 1990)- individualista y acrítica en lo acaecido, con un deseo a largo plazo de un sistema universal público de educación (que sustituya una minorías selectas por unas mayorías ilustradas) que vaya más allá del aprendizaje de habilidades de adaptación y que defienda una clara oposición al racismo de clase, patriarcal y colonial, reconociendo paralelamente la insostenibilidad del modelo desarrollista y abriendo nuevas vías para un modelo de vida mejor (frente a un peor mundo por llegar)?

En condiciones de crisis y hostilidad actual, el carrerismo individualista-competitivo, la hiper-fragmentación de áreas de conocimiento, la insolidaridad incentivada, multiplicación de tareas-méritos in-conexas para el PDI-empresario y el estudiante-cliente-gestor, conlleva una actividad frenética que se intensifica en la búsqueda, más que en el encuentro. La incertidumbre y el borramiento de las seguridades sociales (Castel, 2004) permiten poco el intercambio desinteresado y sosegado de las inter-subjetividades. La máxima de la competencia transforma a la universidad en fábrica acelerada de productos-servicios académicos-patentes-empresas capitalizables. El enseñante aprendiz y eterno acumulador de méritos tiene dos lecturas, según la misión de la Universidad que habitemos.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Anaya, G. (1979): *Qué otra escuela. Análisis para una práctica*. Madrid: Akal.
- Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Apple, M. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi, F. (2007): *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires. Tinta Limón.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de*

Enseñanza. Editorial Popular.

- Bourdieu, P. (2001a): *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Castaño Villar, F. (2006): *Cuaderno de campo de la universidad intercultural*.
- Castel, R. (2004). *La Inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Debord, G. (2005): *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Edu-Factory-Universidad Nómada (2010): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999): *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fontana Lázaro, J. (2011): *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y presente.
- Fromm, E (1985). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana*. Madrid: FCE.
- Gadamer, H.B. (2001). *El giro hermeneútico*. Madrid: Cátedra.
- Galbraith, J. K. (1984). *La era de la incertidumbre*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Illich, I. (2011): *La convivencialidad*. Barcelona: Virus.
- Laval C. y Dardot, P. (2013): *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado, la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Ibérica.
- Machado, A. (2003): *Juan de Mairena*, (Vol. I). Madrid: Cátedra.
- Mead, M. (1994): *Sexo y temperamento*. Barcelona: Altaya.
- Muñoz, J. (2013): *Filosofía y resistencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pasolini, P.P. (1999): *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Meridiani Mondadori.
- Pasolini, P.P. (2005): *Palabra de corsario*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Prat, J. y varios (2012): *Els nous imaginaris culturals: Espiritualitats orientals, teràpies naturals i sabers esotèrics*. Tarragona: Publicacions URV.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez, S. (1987). *Cambio de oficio*. Granma internacional. 21/06/1987.
- Sáez Rueda, L. (2009). *Ser errático. Una ontología crítica de la sociedad*. Madrid: Trotta.
- Sennett, R. (2006) *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Santos, B.S. (2005): *El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

Santos, B.S. (2006): *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. Lima: FEFCS.

Sillitoe, A. (1985): *The loneliness of the long-distance runner*. London: Published by Flamingo.

Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.

Vattimo, G. (1990): *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.

# Movimientos identitarios del profesor principiante

Rafael Conde Barbosa (*conderafael26@gmail.com*), Selma Alfonsi (*selmalfonsi@yahoo.com.br*), Eliana Cipriano (*elianacipriano@hotmail.com*), Vera Placco (*veraplacco@pucsp.br*)  
PUC-SP

**Palabras clave:** Formación de profesores, profesor principiante, identidad docente

## Resumen

Esta investigación es parte de un proyecto que tiene como objetivo investigar cómo los profesores principiantes perciben sus condiciones de trabajo, las concepciones y las intenciones que tienen en relación a la docencia. Fue utilizado como instrumento de recolección de datos, la metodología Grupo de Discusión y en el estudio participaron 17 profesores y de la escuela pública. Se utilizó como referencial teórico, los estudios sobre la identidad de Dubar (2005, 2009) y los autores que estudian la formación de los docentes, incluso Placco (2008), Placco y Souza (2006), Gatti (1996), Marcelo (2010), Tardif (2000, 2005, 2012). En el análisis realizados, se puede afirmar que el docente principiante en su carrera, se da cuenta de que es activo y con capacidad de transformación, pero creemos en la necesidad de que los cursos de formación inicial contemplen el entrenamiento cognitivo y social de los futuros profesores, viendo al estudiante en su conjunto y no por partes, como los contenidos que enseña.

## Introducción

Esta investigación forma parte de un proyecto relacionado con el Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) y al *Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação* (CIERS-ed) que se propone investigar cómo los profesores perciben sus condiciones de trabajo y las concepciones e intenciones que tienen en relación a la docencia, al desempeño docente y su formación, su vinculación con el contexto social y la subjetividad del profesor.

Este estudio tuvo como objetivo identificar y analizar los componentes de la identidad de los profesores que inician su carrera, mediante la técnica conocida como Grupo de Discusión (WELLER, 2011). Tratamos de entender el trabajo del profesor, teniendo en cuenta su proceso de desarrollo como sujeto, la construcción social de sí mismo y de su profesión.

Para recopilar los datos, había cinco grupos de discusión, con los profesores de São Paulo (cuatro grupos) y Jundiaí (un grupo). Los criterios para la selección de estos profesores fueron: a) tener menos de cinco años en la profesión, b) actuaren en la escuela pública, c) enseñaren en la educación básica.

El análisis de los grupos dio lugar a cinco categorías, que son: Ser Profesor, la Atribución y Pertenencia; Intenciones; Condiciones y el Contexto.

Para este estudio, elegimos por centrarse en la categoría de Ser Profesor, lo que indica cuál la imagen que el docente tiene de la profesión, cuál son las proyecciones que él ve y cómo este discurso, en el grupo, refleja la concepción de lo que es ser un profesor.

## Referencial teórico

La profesión docente, como cualquier otra, tiene sus propias características y particularidades. Con la intención de comprender la constitución docente, tratamos de identificar cómo perciben sus condiciones de trabajo, y que revelan sus concepciones e intenciones en relación a docencia. Pensando en las cuestiones relacionadas con la entrada en la profesión, hallamos en los estudios de Marcelo (2010), Placco (2008), Placco y Souza (2006) subvenciones para apoyar este trabajo.

Por esta investigación centrarse en la cuestión de los movimientos identitarios del profesor principiante, buscamos también en los estudios del sociólogo Dubar (2005, 2009), entender cómo los individuos negocian sus expectativas, necesidades y deseos, con lo que se le asigna e/o impuestas por el contexto laboral.

El profesor en carrera temprana tiene experiencia como estudiante, que a menudo se concede poca importancia. Como se ha dicho Marcelo (2010), el profesor aprende su profesión, incluso antes de estar actuando, a medida que pasa por la experiencia de ver, que es ser profesor, cuando estudiante. Sin embargo, los conocimientos adquiridos durante la graduación, se despiden a menudo cuando el profesor "se activa" con sus alumnos. Al conocer la vida cotidiana de las aulas, elige incorporar ciertos conocimientos que subyace a los trabajos prácticos, descartando a menudo la teoría obtenida en la graduación.

Tardif (2000) declara que los estudiantes de Pedagogía o Licenciatura no cambian sus creencias acerca de la enseñanza en la universidad y que estos cambios están sujetos a los logros en el contacto con la realidad laboral.

El conocimiento de la práctica necesita ser reinterpretado a la luz de una teoría, y es en ese proceso de reflexión que el sujeto va a negociar con sus creencias, valores, aspectos subjetivos, que se formaron por sus experiencias con las creencias, los valores y los aspectos subjetivos de la institución en la que se inserta. En este proceso, Dubar (2005) nombra transacción subjetiva (individual) y la transacción objetiva (otros). Esa negociación implica un movimiento que sufre influencias no sólo de la institución laboral, sino también a toda la sociedad que, a veces, no contribuye con el profesor, de modo que él legalice su profesionalidad.

Para las autoras Placco y Souza, el proceso de enseñanza implica la creación de conciencia, "en el sentido de ser consciente de la búsqueda y de los movimientos que se hacen para lograr estas metas".(2006, p.19)

Ser consciente de los avances en el proceso de construcción de la identidad ayudará al profesor en la legitimación de su profesión y su valorización profesional. Para lograr esta conciencia, el profesor tiene que movilizar los recursos internos (subjetivos) y externos (objetivos) que crecen continuamente durante toda su carrera profesional y personal. De ahí la importancia de dar voz al profesor, para que él reformule sus experiencias en el momento en que narra, lo escucha y promueve la coordinación entre la transacción objetiva y subjetiva, representando "la proyección del espacio-tiempo identitario de una generación frente a la otra" (Dubar, 2005, p.156).

## Metodología

El objetivo de esta investigación es comprender los conceptos de un grupo sobre lo que es ser profesor, y cómo la práctica profesional influye en sus decisiones y formas de actuar. Así, es importante tener en cuenta que tanto la acción, como la identidad docente, forman parte de

las diversas situaciones cotidianas y en las negociaciones que el profesor tiene que hacer con sus alumnos, el equipo directivo de la escuela y sus compañeros.

Tratando de entender cómo es la relación de ese docente con sus compañeros y cuál el contexto en que él opera, se utilizó el metodología Grupo de Discusión (WELLER, 2011). El objetivo del análisis es seleccionar los discursos que expresan lo que piensan y sienten los profesores, sobre sí mismos, y la profesión, y esos discursos reflejan del grupo.

Había cinco grupos de discusión y participaron 17 profesores. Los grupos fueron coordinados por un moderador y otro investigador que registraba las reacciones y las impresiones del grupo. La discusión con los docentes duró unos 55 minutos y fue dividida en tres partes: cuestiones para iniciar (cerca de 10 minutos) cuestiones centrales (cerca de 30 minutos) y la cuestión del cierre (cerca de 5 minutos).

Se registraron los discursos, fueron trasladadas y el grupo de investigación hizo lecturas detalladas, tratando de enumerar los temas recurrentes, para después desarrollar categorías analíticas.

## Análisis de los datos

Las declaraciones de los grupos de discusión, expresaron sentimientos y reflexiones sobre sus experiencias de enseñanza, los valores y creencias acerca de su trabajo y de los estudiantes. En la organización de los datos seleccionamos cinco categorías: Ser profesor; Atribución y Pertenencia; Intenciones; Condiciones; Contexto.

Para este trabajo, vamos a centrar la discusión en la categoría Ser Profesor, exponiendo la importancia:

1. de conocer el profesor en interacción con sus compañeros;
2. en la comprensión de lo que piensan y dicen los profesores en los primeros años de la profesión docente; y
3. de permitir a los otros, en el grupo, exponer sus experiencias y ofrecer nuevos significados durante la interacción.

## Discurción de los datos

En la categoría Ser Profesor, fueron analizados los discursos de los docentes y aspiramos intensificar nuestros estudios sobre cómo ellos comprenden su desempeño profesional y, por lo tanto, hemos considerado en Dubar, Marcelo Gatti, Placco y Tardif. Tardif (2012, p.81) plantea que: "Ser profesor implica los conocimientos profesionales de los docentes que parecen ser múltiples, compositores, heterogéneos, ya que traen a la luz, en el mismo oficio, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y saber ser [...]".

El profesor se apodera de los aspectos de ser un profesor, incluso antes de comenzar su educación superior, pues observa las acciones y actitudes de sus profesores a partir de la educación básica, pero al iniciar su carrera en la escuela, ese profesor se relaciona de manera distinta con sus compañeros, gestores, alumnos y padres. Un factor relevante en esta entrada, es la relación que el nuevo docente establecerá con la escuela, por lo tanto, creemos que los aspectos subjetivos deben ser considerados cuando se inicia la formación, así como las dimensiones técnica y humana - interacción, la política y la ética y otros englobados en el proceso (PLACCO, 2008), que comprenden e impregnan a la formación del sujeto. Entendiendo que

la formación inicial debe capacitar el sujeto para que actúe en el imprevisible ambiente de la clase y permitir que él pueda pensar y repensar sus acciones, se observa, en el discurso de algunas personas de este estudio, que al principio de su vida profesional, se sentían perdidas, al conducir su clase. En el discurso de la profesora observamos ese malestar:

Al principio, cogí un poco. No estaba segura de cómo hacerlo. Estaba muy perdida. Y ni sabía como hablar, lo decía así: "-Ay, ¿Lo que hago con esos alumnos? Necesitaba de un montón de ayuda. Natália (MV)

Los primeros años de docencia se revela el aprendizaje, pues, el profesor, al comprometerse con la práctica educativa y con sus alumnos, está anclado en los conocimientos adquiridos durante sus estudios, en su trayecto personal y tiene la posibilidad de reproducirlos en su experiencia con el alumno. Tardif (2000) plantea que los primeros años de experiencia docente son determinantes en la estructuración de la práctica profesional. Los conocimientos logrados, en este punto, se convierten y pueden ser percibidos en los modelos de gestión de la clase y la forma en que el contenido será organizado y trabajado por el docente.

Rescatando el discurso de la profesora Natalia, enfatizamos su solicitud de ayuda. Además de sentirse perdida, existe el problema del aislamiento, que es una constante en el discurso de los docentes, y darse cuenta que la escuela pública no contribuye a estimular el trabajo colaborativo.

Este profesor, el resultado de un proceso de formación a menudo marcado por las desigualdades sociales, tiene necesidades que carecen ser identificadas y bien ejecutadas por los instructores. Placco y Souza (2006), en el estudio sobre el profesor mayor, alegan que, cuando el profesor está involucrado en la realidad de su clase y de su escuela, movilizan conocimientos para atender las diferentes demandas. Su subjetividad y el conocimiento son colocados de una manera única, en diferentes situaciones para satisfacer sus necesidades en relación a la realidad encontrada, particularmente en inicio de carrera. Así, busca el saber, el conocimiento, la habilidad para enfrentar la nueva situación. Por lo tanto, "esa condición de aprendiz, implica subjetividad, memoria, meta cognición, la historia de la vida personal y profesional, mezcladas en el y por los saberes y experiencias de los profesores en su formación docente." (PLACCO y SOUZA, 2006, p.21).

Así, podemos decir que las formas de enseñanza descritas por los profesores, se consolidan en las prácticas profesionales que se desarrollarán en el curso de su carrera, consolidándose como habilidades profesionales. La ampliación de la mirada de las diferentes situaciones y necesidades puede permitir al profesor replantear su rol profesional, tal como se destaca en la siguiente cita:

Hoy en día, logro ver el profesor como mediador [...]. Porque a veces, conduces una discusión en clase, y el niño tiene más información que usted mismo, que investigó el tema. Andressa (J.A)

Enfatizamos que, le toca al profesor ayudar y orientar el alumno, transformando la información en conocimiento. El profesor tiene más experiencia y debe tornar el aprendizaje significativo, para eso necesita de habilidades que están más allá de los obtenidos en la universidad, y la teoría dará fundamentos en este proceso. La siguiente cita indica que muchos docentes siguen teniendo, la idea de la enseñanza con el apoyo de su propia experiencia como estudiantes, sino que entran en conflicto, al ingresar en la profesión y se dan cuenta de

las demandas que no reconocían mientras eran alumnos.

Antes, el profesor sólo tenía la función de transmitir el conocimiento. Así, que creo yo, que uno cualquiera llegaba allí, y cumplía el contenido: Hoy en día no. Nos hicimos más multifactorial [...]. Y si no tiene esos 30 brazos, si no tiene esta habilidad, no lo hará. No da cuenta. Carla (J.A)

Aunque parezca contradictorio, el hecho de que esta profesora no darse cuenta de que la mirada que dirige hacia el papel del profesor, como transmisor de conocimientos, se basa en su experiencia como estudiante, también no le parece claro, cuál es el verdadero papel que debe desempeñar como docente. Al afirmar que cualquiera podría ser profesor, indica un cierto descrédito por la sociedad y de ella como profesora, pero percibe que esta imagen está sufriendo algunos cambios. Las exigencias están ejerciendo reflexiones sobre o actuar y sobre el rol docente.

Mismo sabiendo de las dificultades en ejercer la docencia, Gatti (1996) refuerza la importancia de profundizar en cómo los docentes se reconocen en la profesión y muestra la necesidad de un análisis de los contextos en los que se insertan.

Es interesante observar lo que surgen, de los discursos, los sentimientos opuestos como: el amor y el odio, la alegría y la tristeza, la satisfacción y la desmotivación, resistencias y adhesiones, que impregnan el día a día de esos profesionales y van construyendo su identidad profesional.

Para Tardif (2005), en la enseñanza, hay muchas ambigüedades y aspectos informales, inciertos e imprevisibles, que varían según el día, el medio ambiente, el comportamiento de los estudiantes, el tipo de actividad que realizan.

Ser profesor parece ser algo doloroso, la falta de reconocimiento y por las malas condiciones laborales que se ofrecen, pero gratificante cuando se logra alcanzar los objetivos que se han propuesto para el aprendizaje de los estudiantes. Es común en las hablas del grupo indican mucha angustia y una sensación de frustración, cuando dicen lo que es ser profesor actualmente.

Ah, para mí, es una carga demasiado pesada. Un peso porque la sociedad espera mucho del profesor [...] las personas esperan mucho del profesor [...] la gente vive a hablar mal del profesor [...] Ser profesor, si pudiera resumir en una palabra, sería necesario llevar el mundo en las espaldas, sin tener ninguna herramienta para hacerlo [...]. No soy franciscano. Soy... Es una profesión. Ricardo(MV)

Una práctica profesional eficaz requiere el conocimiento de los contenidos que se enseñan, de los alumnos, de la procedencia del tema y de las diferentes maneras de abordarlo. Como sugiere Placco (2008), lo que parece es que los profesores no se dan cuenta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ellos pueden, conscientemente, reconstruir sus estrategias de la práctica docente. Este es un proceso dinámico que requiere intencionalidad de aquel que planea. Como nos recuerda el profesor Ricardo, la educación no es una misión, es algo que requiere una formación adecuada y específica, que necesita contemplar el individuo en sus diferentes dimensiones cognitiva, afectiva y social.

En cuanto a la formación de los futuros docentes, Tardif (2000) define el conocimiento del profesor en términos generales, que comprende las habilidades para aprender y enseñar, las competencias para desarrollar y adaptar el contenido a las diferentes situaciones y actitu-

des que deben ser adoptadas en diversos contextos. Estos conocimientos se organizan en tres dimensiones: conocimiento, saber hacer y saber ser. Concebirlos de manera integrada, la profesora Joceli dice:

Creo que es un conjunto [...] Una serie de factores. Docencia es usted enseñar, [...] los contenidos. Es educar, es saber oír, ser sensible. Tiene que ser muy sensible [...] Se trata de un conjunto de cosas que no pueden faltar en clase: la sensibilidad, mirar el alumno, educar, no perder de vista sus objetivos. Joceli (CA)

En relación a esa opinión, se puede deducir cómo los profesores de esta investigación miran su práctica profesional. Parecen destacar y dar prioridad a la dimensión de los conocimientos y el dominio del contenido. Aunque de manera secundaria, no dejan de razonar el tamaño relativo del saber ser y tampoco ignoran la conducta ética y emocional de su práctica profesional.

Los puntos anteriores indican la importancia del profesor se identificar como profesional y asumir la responsabilidad y el compromiso con la tarea de hacer frente a uno de sus "objetos de trabajo", que es el ser humano, su alumno.

Para Tardif (2000), los conflictos de valores son más intensificados en las profesiones que trabajan directamente con los seres humanos, e imaginar la valorización del profesor requiere políticas públicas que valoricen la docencia. El discurso de la profesora Joceli expresa cómo ella y su grupo ven, que enfoque la sociedad tiene de la docencia:

Creo que la visión que la sociedad tiene en relación a la educación es contradictoria de lo que realmente creemos, lo que realmente hacemos aquí en la escuela. [...] Creo que la sociedad ve solo la parte negativa. Por lo tanto, generalizan todo. No hay escuela perfecta. Y, entonces, ellos cogen algo que vieron en los medios de comunicación, que vieron en la televisión y vulgarizan todo. Joceli - C.A.

Vivimos en una sociedad dinámica y debemos tener en cuenta los contextos que dan lugar a los discursos. Cuando los profesores se ven obligados a interactuar con el tema "¿Qué es ser un profesor hoy", ellos revelan las creencias y afiliaciones que se adhieren y que guían sus acciones y como enfrentan las tareas que pueden no ser reales. Los sujetos de este estudio dejan claro que tienen que negociar todo el tiempo con sus alumnos, colegas, las instituciones y la sociedad, acerca de lo que ellos consideran importante para su formación como persona y profesional y lo que estos distintos actores esperan de ellos. Según lo declara Dubar (2005), el individuo vive en la inquietud de negociar entre lo que le es atribuido y lo que le echa como pertenencia. Estos individuos merecen ser respetados y mejor comprendidos como personas y como una categoría profesional, con conocimientos específicos.

## Consideraciones parciales

Como se ha señalado anteriormente, elegimos trabajar con la categoría de Ser Profesor, y por lo tanto afirmamos que las consideraciones son parciales. Considerando las charlas procedentes de los grupos, señalamos que estos profesores, nos consintieron conocer sus dudas e indignaciones sobre el rol del profesor, las paradojas de la profesión docente y entender que profesional, hoy en día, presenta en esta dialéctica del ser un profesor para él mismo y ser un

profesor en perspectiva del otro, formando parte de este proceso de construcción de su imagen y de su pensamiento sobre las atribuciones que le son concebidas y a las pertenencias.

Sostenemos que el profesor tiene que ser valorado por la sociedad y los procesos de formación, iniciales o continuos, tienen que considerar los aspectos humanos que se entrelazan en la constitución del ser profesor.

Como Placco nos recuerda "La formación debe ser considerada en su multiplicidad y necesita de desencadenar el desarrollo profesional del profesor en múltiples dimensiones, sincrónicamente entrelazada en el individuo." (2008, p. 185). Necesitamos de profesores que se comuniquen con la sociedad, con sus compañeros y con sus alumnos y también de entrenadores que dialoguen con estos docentes, en la formación inicial o continuada, y que sean mediadores, no sólo de conocimientos, pero sobre todo de la reflexión sobre la importancia de la calidad de un profesor hoy en día, tratando de valorizar y legitimar la profesión docente.

## Referencias bibliográficas

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In. *CADERNOS DE PESQUISA*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

PLACCO, V.M.N.S. Processos multidimensionais na formação de professores. In. ARAÚJO, M.I.O., OLIVEIRA, L.E. (orgs.). *Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: O que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?* – Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008. (p. 185-198).

PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. (Orgs). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*; trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*. Revista Brasileira de Educação. N.13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias de Pesquisa da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2a ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

# Tutoría y liderazgo. Construcción competencial del tutor. Una experiencia en la formación permanente del profesorado de primaria y secundaria en su construcción de identidad docente como tutor o tutora

Dr. Antoni Giner Tarrida ([antoniginer@ub.edu](mailto:antoniginer@ub.edu))

ICE de la UB

Palabras clave: Tutoría, identidad docente, formación permanente, coaching

## Resumen

En esta comunicación se presenta la experiencia formativa del postgrado *Tutoría y Liderazgo. Construcción competencial del tutor*, que llevamos a término desde hace más de 9 años y que tiene unas valoraciones del alumnado altamente satisfactorias ([http://www.ub.edu/ice/post-graus/13-14/Diptyc\\_Tutoria\\_2013-14.pdf](http://www.ub.edu/ice/post-graus/13-14/Diptyc_Tutoria_2013-14.pdf))

Es una formación permanente del profesorado de primaria y secundaria claramente profesionalizadora, donde el alumno aprende de forma competencial, a desarrollar su tarea profesional como tutor o tutora.

La formación inicial que recibe el docente en su camino profesionalizador, le aporta la base de su identidad profesional, incorporando un marco conceptual inicial que le sitúa y le da comprensión del entorno donde tendrá que desarrollar su tarea profesional, y que le confronta a creencias y valores personales. Pero es en la formación permanente donde este trabajo de aprendizaje como tutor toma su pleno significado, cuando este marco teórico que ha recibido se pone en cuestión al estar el docente ya ejerciendo, y ha de poner en marcha sus habilidades y destrezas en un entorno concreto, pues es en el día a día donde el docente debe desarrollar todas las competencias para dar respuesta a las necesidades que se le presentan en el aula i construir progresivamente su propia identidad profesional. El marco teórico recibido no da respuesta a cada una de las situaciones en que se encuentra el tutor, es en el aula donde el docente aprende a dar respuestas personalizadas, aprende a construir su propio marco teórico y esquemas de funcionamiento personal y profesional. Y es necesario que el docente sea acompañado en este proceso de construcción profesional para poder optimizar sus recursos.

## Introducción

“El primer objetivo consiste en elaborar la propia identidad profesional. Y aquí aparecen los primeros problemas, porque hay profesores que no entienden el verdadero sentido de su trabajo” J.M. Esteve

Para entender el sentido de tarea docente es necesario tener una adecuada identidad profe-

sional, especialmente en lo concerniente a su faceta como tutor o tutora. Cuando no se entiende el sentido del trabajo que se ha de realizar, no se ve necesario desarrollar ciertas competencias para resolver situaciones que se le presentan en su tarea como tutores. Es fácil oír el comentario "...alguien tendría que hacer alguna cosa..." "...eso no me toca a mi..." "...es que no hay recursos...", y probablemente haya parte de razón, pero también es posible que si no se entiende lo que se espera de un tutor, y no sabe cómo dar respuesta, sienta que dichas cosas no le atañen.

La construcción competencial del tutor (CCT), es un proceso laborioso, en el que confluyen diferentes variables (figura 1).

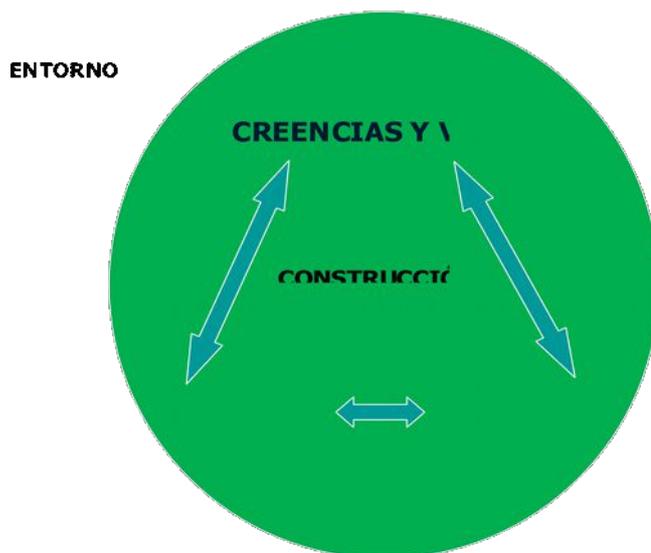


Figura 1. Proceso de CID. Giner 2011

La CCT viene determinada, según el modelo desarrollado (Giner, 2011), por cuatro categorías de variables diferentes:

1. La predisposición genética, que en mayor o menor medida aporta unas características innatas que inicialmente ayudaran o dificultaran la futura tarea docente.
2. Las relaciones familiares y toda la cultura específica de esa familia, así como el papel o rol que juega la persona en ella.
3. El entorno y sus potencialidades o limitaciones que le acompañan, tipo de escuelas a las que se ha ido, relaciones con los compañeros, actividades deportivas, ocio, .....
4. Finalmente el conjunto de variables relacionadas con las experiencias vitales que se han vivido, y especialmente como se ha dado respuesta y como se han solucionado.

Todo ello va construyendo una forma de entender la realidad que acompaña al docente, y que le puede ser más o menos funcional. Este conjunto de aprendizajes i vivencias configuran tres ejes básicos de la identidad de la persona:

- las creencias y valores personales, que configuran su esquema cognitivo para entender la situación en que se está moviendo, es decir el mapa que le permitirá moverse por el territorio.

- las emociones que se le despertaran en las diferentes situaciones y su regulación. Unas emociones que vendrán determinadas por múltiples factores, la mayor parte ellos desconocidos conscientemente por el propio docente,
- las actitudes que acabe desarrollando y que determinaran su posicionamiento final. Un posicionamiento que generará una conducta observable y evaluable.

Dichos ejes se retroalimentan mutuamente, y condicionan la respuesta profesional en su tarea como tutor o tutora.

Cuando una persona tiene en su esquema de identidad profesional el dar respuesta a ciertas situaciones, es cuando siente la necesidad de adquirir las competencias necesarias para dar respuesta a dicha demanda. Es por ello fundamental en el proceso formativo hacer un análisis de dichos ejes, tanto a nivel personal como profesional, aparte de aportar los recursos necesarios para desarrollar las competencias necesarias. Entender que quiere decir ser tutor, que implica, saber que se espera de él, saber cómo y cuándo actuar, saber a quién acudir o a quien derivar cuando es necesario, en definitiva, ser un profesional con criterio que toma decisiones ante situaciones diferentes.

## Programa formativo

La formación permanente para tutores que se imparte en el ICE de la UB tiene como finalidad propiciar la CCT como tutor y acompañar en el desarrollo de sus competencias profesionales.

El objetivo es aportar una formación integral para desarrollar la tarea de tutor, partiendo de espacios que propicien el autoconocimiento y el desarrollo competencial. La formación plantea un proceso de autoreflexión de las creencias, valores, emociones y actitudes personales y profesionales en referencia a la acción tutorial. Para ello el programa formativo contempla diferentes competencias a desarrollar (figura 2) a lo largo del proceso que son consideradas esenciales en la CCT como tutor. La adquisición de estas, está vinculada a los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se adquieren, por lo que se demuestra su desarrollo en la acción que se lleva a término en el trabajo diario (Gairin 2009).

### **MARCO COMPETENCIAL**

#### **COMPETENCIAS GENERALES**

- Principios éticos de implicación
- Adaptación al cambio
- Autogestión/ Organización
- Autonomía

Figura 2. Marco competencial del tutor. Giner 2011

El programa formativo se puede encontrar en: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/postgraus/postgraututorialideratge.pdf>

La formación diseñada es muy amplia y con diversidad de metodologías. Con la finalidad de hacer una presentación resumida, decir que el proceso formativo contempla tres ámbitos diferenciados.

1) En primer aspecto sería el trabajo transversal que realiza cada alumno en el que se le propone hacer una revisión de sus actitudes, emociones, creencias y valores, a partir de la práctica en el aula como tutor y la vivencia de determinadas dinámicas en la formación, y su posterior reflexión. Se acompaña al profesor en formación en un trabajo de análisis en profundidad de las relaciones y creencias familiares, así como de la organización en su ámbito de trabajo. Es un proceso que inicialmente genera resistencias en su elaboración, pues obliga a entrar en aspectos personales a veces no del todo bien resueltos, y además propiciar una expectativa de cambio. Para conseguir romper dichas resistencias i dar la confianza suficiente para el cambio, se hace necesario crear dos condiciones: que haya una tutoría personalizada que potencie la construcción de una vinculación tutorial y potenciar un grupo cohesionado, que aporte complicidad y confianza grupal. La finalidad es crear un espacio seguro donde pueda revisar su identidad docente, es decir sus creencias, sus valores, sus emociones y sus actitudes personales y profesionales en relación a la acción tutorial.

2) En paralelo se aporta aquellos recursos necesarios para poder dar respuesta a aquellos aspectos competenciales que el profesor vaya viendo que necesita desarrollar en su aula para dar respuesta a las necesidades tutoriales que se puedan dar. Este espacio formativo está formado por diferentes formadores de diferentes especialidades con diferentes metodologías. Se ha buscado la mayor diversidad posible en diferentes modelos docentes, con la finalidad de aportar una mayor riqueza en la construcción competencial del docente.

3) Un instrumento clave para la CCT es la evaluación continua del profesorado. Una evaluación que muestre el punto de partida de cada docente en formación, y que oriente del proceso seguido y del que se puede seguir. Para ello se ha establecido diferentes actividades y espacios de reflexión, como son:

- Reflexión personal de los aprendizajes de cada sesión.
- Tutoría personalizada donde definir objetivos de cambio a través de un posicionamiento coach.
- Seguimiento de las evidencias del cambio competencial a través de una carpeta docente y de la puesta en acción de un Plan de Acción Tutorial.

## Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos en las diferentes promociones son altamente satisfactorios. Los diferentes procesos evaluativos así lo demuestran.

Se realizó una amplia evaluación del proceso formativo que concluyó con la Tesis Doctoral realizada por el Dr. Antoni Giner Tarrida. Esta demuestra que los resultados obtenidos en la formación son claramente significativos en la importancia de acompañar a los docentes

en su construcción competencial cuando están ejerciendo su tarea profesional para poder dar respuesta a las necesidades educativas de su alumnado, y que esta formación exige unas condiciones formativas específicas (<http://www.tesisenred.net/handle/10803/51514>).

Presentamos a continuación los principales resultados obtenidos de la investigación evaluativa que se realizó, en referencia al acompañamiento de los docentes en su CCT

- La construcción de identidad profesional implica la adquisición de un marco competencial que el tutor debe haber adquirido para dar respuesta a las necesidades que se derivan de la realidad educativa actual.
- El objetivo del programa debe ser acompañar al tutor o la tutora en la construcción de su identidad profesional. Por lo tanto, la formación debe ser claramente profesionalizadora. Para llevar a cabo esta tarea, se debe crear un isomorfismo entre el proceso de formación y el proceso que desarrollará el tutor en el centro educativo.
- Es primordial que la formación en tutoría contemple un proceso de acompañamiento tutorial al profesorado asistente, creando una vinculación significativa, a fin de atender las necesidades individuales y vivenciar el proceso tutorial.
- El programa formativo ha de potenciar el trabajo en equipo y generar la confianza suficiente para que el profesorado pueda llevar a cabo su proceso formativo. La complicidad del grupo es fundamental para el éxito de la formación.
- La formación debe ser liderada por una institución reconocida por la rigurosidad académica, como es una Universidad, pero que a la vez sea cercana y capaz de promover equipos docentes mixtos formados por profesorado universitario, profesorado orientador y profesorado tutor en ejercicio para entender mejor las necesidades del profesorado de secundaria y dar una amplia respuesta formativa lo más competencial posible.
- La gestión y la atención al profesorado del curso debe ser, desde su inicio y a lo largo del proceso formativo, muy cuidada, eficaz, eficiente e individualizada.
- La estructura formativa del postgrado de tutoría debe ser claramente flexible en algunos aspectos pero fuertemente estructurada en otros, posibilitando así la adaptación a las necesidades del profesorado asistente pero manteniendo una línea de trabajo clara hacia un objetivo final.
- El proceso formativo seguido por el profesorado asistente, que es resultado de la programación establecida, y que tiene por objetivo el análisis de la experiencia personal y la reflexión de la práctica mediante las creencias, los valores y las actitudes personales, genera cambios en el terreno personal y profesional.
- La investigación evaluativa aporta evidencias de una alta satisfacción en el proceso formativo.
- La investigación evaluativa aporta evidencias de que el proceso formativo posibilita el aprendizaje competencial del profesorado asistente.
- El aprendizaje competencial como tutor que se adquiere con la formación compensa las carencias debidas a diferentes variables como el sexo, la edad, la experiencia docente y en tutoría, de etapa educativa, la especialidad docente o la formación permanente.

## Reflexiones finales

Los cambios sociales y las constantes reformas educativas obligan a una actualización permanente del docente, y muy especialmente en su faceta como tutor. Dichos cambios propician una oportunidad en la mejora profesional y a una mayor satisfacción personal. Para ello es esencial que el docente presente una actitud inicial de apertura, de aceptación del cambio profesional en que se ve inmerso el docente actualmente. Esta búsqueda de mejora profesional es el motor que propicia la búsqueda de un cambio que propicie romper con las creencias autolimitantes i desarrollar las competencias profesionales.

Evidentemente, la realización de una formación, aunque sea de máster como esta, no da por finalizada la CCT, ya que es un proceso en constante desarrollo, pero si aporta elementos de reflexión que permiten tomar conciencia del proceso y de las necesidades que precisa como tutor, para dar respuesta a la realidad que se encuentra en el aula.

## Bibliografía

- Colen, M. y Jarauta, B. (2010). *Tendencias de la formacion permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorias personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.
- Gairin, J., y otros. (2009). *Guia per a l'avaluacio de competencies en l'area de ciencies socials*. Barcelona: AQU.
- Giner, A. (2011). *Construcció de la identitat professional del tutor o tutora de secundaria*. Barcelona: Tesis Doctorales en Red. Consultado en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803-51514> a (12-1-2012)
- Giner, A. (2011). *La tutoria i el tutor avui*. IN. Revista Electronica d'Investigacio i Innovacio Educativa i Socioeducativa, V. 2, n. 2, Pags. 95-102 Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/-volumenes/vol2\\_num2/giner/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/-volumenes/vol2_num2/giner/index.html) a (12-1-2012)
- Imbernón, F. (coord.) (2009). *L'avaluacio del proces formatiu d'un assessorament*. Barcelona: ICE de la UB.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formacion permanente del profesorado: nuevas i deas para formar en la innovacion y el cambio*. Barcelona: Grao
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Barcelona: Narcea.

# Apuntes sobre desplazamientos y sus resonancias en la formación docente

Aline Nunes (*ameline.nr@gmail.com*)

Universidade Federal de Goiás (Brazil) / Universidad de Barcelona.

**Palabras clave:** desplazamientos; narrativa; formación docente.

## Sobre los desplazamientos territoriales

La premisa que mueve este trabajo es la pregunta: ¿qué se desplaza en los profesores desde que ellos se desplazan de sus territorios?

La pregunta se lanza teniendo en cuenta las reflexiones que se derivan de mi tesis doctoral, preocupada por problematizar las experiencias de tránsitos y desplazamientos vividos por estudiantes de postgrado de distintas instituciones de enseñanza superior (actualmente de Brasil e Italia) y al mismo tiempo, conocer cómo y por lo que a lo largo de estos desplazamientos ellos son transformados subjetivamente.

No obstante, para este trabajo del simposio sobre “aprender a ser docente en un mundo en cambio”, me propongo pensar en los docentes que se encuentran en situación de tránsito territorial y cómo se van construyendo en la profesión, todo ello, a partir de sus narrativas autobiográficas.

Así, en esta proposición, me gustaría reflexionar sobre los cambios percibidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza y, lo que es más importante, sobre sus modos de entender la profesión docente como algo marcado por la necesidad de revisiones y de desplazamientos con respecto a las visiones de mundo que conforman creencias y conceptos sobre lo que implica ser profesor en el contexto actual.

En este trabajo parto del concepto de desterritorialización, propuesto por Deleuze y Guattari (1995) en el que, según Deleuze (1988): “*território são as propriedades (...) e sair do território é se aventurar. O território só vale em relação a um movimento do qual se sai dele*” (DELEUZE, 1988: 04)”. En este caso, cuando uno se desterritorializa ya está promoviendo una reterritorialización, que incluye pensar el mundo y a sí mismo desde otra posición. Por tanto, la reterritorialización supone un reposicionamiento, aunque sea provisional e inestable: implica nuevos aprendizajes en otras relaciones. Salir de un territorio, dejar lo que antes era seguro y familiar (espacios, lugares, objetos y personas) nos pone en perspectiva, quitándonos nuestras certezas.

Y es desde este terreno de incertidumbres que creo que puede haber una manera de repensar la docencia y el trabajo del profesor, como sujeto que conecta los acontecimientos personales, los cambios de territorio y sus historias de vida, a su forma de pensarse y construirse en la profesión.

En este sentido, el concepto de desterritorialización actúa como posibilidad de percibir estos cambios en el trabajo de los profesores, a su vez, siempre en proceso de búsqueda de nuevos aprendizajes y nuevos caminos.

## Sobre lo que se desplaza cuando nos desplazamos

La proposición está basada en los principios de la investigación narrativa autobiográfica (HERNÁNDEZ y RIFÁ, 2011), una vez que invita a los docentes participantes a hablar y reflexionar sobre sus trayectorias profesionales a partir de los cambios que se suceden en sus vidas, sobre todo teniendo en cuenta sus desplazamientos territoriales.

Inicialmente participan en este proyecto tres docentes<sup>1</sup> con formaciones distintas y que están trabajando en la enseñanza superior. La perspectiva narrativa autobiográfica en este caso es vista como un modo de propiciar a los profesores un momento en que puedan reflexionar sobre lo que les sucede en el campo profesional y personal o incluso, que se favorezca un momento de escucha sobre lo que les ocurre: sus percepciones e impresiones sobre los cambios (territoriales y conceptuales, por ejemplo) que están viviendo. Así, para llevar esto a cabo, los docentes respondieron a un cuestionario que les fue enviado por e-mail, teniendo en cuenta la cuestión central de cómo les afectan los desplazamientos que han experimentado.

Las preguntas iniciales eran las siguientes:

- A partir de su desplazamiento, ¿hubo cambios en su forma de entender/pensar en la profesión docente? ¿Cuáles fueron?
- ¿Ha percibido cambios en sus prácticas de enseñanza? En caso afirmativo, ¿podría indicar alguno?
- En este proceso, ¿hubo cambios de creencias relativas a la profesión?
- ¿Podría señalar algunas situaciones que considera que le marcaron en este proceso?

Así el interés en plantear estas cuestiones está más bien centrado en conocer las imbricaciones y complejidades del proceso de conocer y vivir en nuevos contextos, percibiendo que la docencia no está hecha solo de contenidos, marcos teóricos y relaciones directamente desarrolladas en la escuela o la universidad. Al contrario, la docencia está encharcada por conflictos, inestabilidades, y dificultades de orden cotidiano, que enmarcan todo el movimiento de quien se desplaza. Desde las relaciones con los nuevos compañeros de piso, con los vecinos y con el propio espacio que se cruza para llegar a la escuela o la universidad, hasta las vinculaciones que se van realizando en estos espacios. Todo es importante y se va incorporando en nuestro “yo docente”, produciendo efectos y resonancias.

Los docentes entrevistados señalan las dificultades que emergen cuando se adentra un nuevo contexto profesional, en el sentido de que nuestras verdades son contrapuestas a las de los demás, promoviendo un cierto tipo de abalo e incomodidad. Somos desplazados de nuestras zonas de confort y colocamos en perspectiva nuestros aprendizajes anteriores.

El primer tema que planteo proviene de la experiencia del profesor Ricardo, que apunta detalles de su cambio al realizar su curso de máster en otra ciudad y provincia de Brasil y que, a lo largo de este periodo, empieza también a trabajar como educador, dándose cuenta por primera vez de algunos conflictos entre su formación inicial y su nuevo contexto de estudio y actuación profesional.

“En el máster he encontrado perspectivas nuevas, otros puntos de vista que a veces me enseñaban a mirar de otras maneras y otras me hacían sentir incómo-

do. Aquí algunos docentes y estudiantes tratan de cuestiones que desde mi punto de vista ya podrían estar resueltos (...)

En algunos momentos tengo que negociar conmigo mismo y cuando puedo con los colegas del trabajo respeto a algunas verdades instituidas, sobre algunas cosas impuestas en las cuales no creo. Ejemplo de esto son las clases detalladas que tengo que hacer para enseñar a los maestros de las escuelas públicas. No estaba de acuerdo con esto al principio y tuve que pensar muy bien en lo que estaba haciendo y en lo que me gustaría hacer. Decidí hablar con la coordinadora y negociar. En parte lo conseguí. Desde entonces vengo pensando en las clases detalladas considerando que muchos de los docentes no tienen una formación específica en artes visuales y que a la vez los materiales proporcionados les ayudan a comprender un poco mejor y a tener nuevas posibilidades de trabajo en el aula” (Fragmento del relato de Ricardo)

Del relato de Ricardo me gustaría destacar la cuestión de la negociación. Los cambios además de promover rupturas, suelen servir como modos de hacernos reconsiderar nuestros límites, es decir no se trata de promover una ruptura radical, ir contra algo que nos parece equivocado. Resistir no siempre tiene que ver con ir en contra, se trata de ponerse en una posición de reflexión y de ponderar sobre las circunstancias y contingencias. En este caso, el profesor en cuestión juega con su poder de escucha frente a las necesidades de su contexto de trabajo, echando mano de una postura flexible.

Así, los espacios por donde transitamos suelen ser concebidos siempre como proceso, y a la vez es interesante ver la educación como un espacio de flujos, en el que es concebida “como permanente tornarse, donde no exista ‘última instancia’” (DOEL en HAESBAERT y BRUCE), y desde esta reflexión intentamos tener una mirada más abierta a lo que se nos presenta como distinto, pues se puede aprender de ello.

Otro punto a destacar sobre los desplazamientos de los docentes es que en muchos casos relatan que les fue necesario salir, dejar su lugar, sus territorialidades anteriores para aprender sobre ese mismo lugar. Una cierta condición de ser extranjero de sí mismo, de acuerdo con la autora Maxine Greene.

En este caso concretamente, aportó un fragmento del relato de la docente Laura, que habla desde un doble desplazamiento: el primero cuando sale de su ciudad y provincia en el sur de Brasil, para hacer el curso de doctorado en otra región del país, en el centro. Inmersa en otra cultura, en una geografía que además de ser muy distinta, ha hecho que la docente experimentase “otras maneras de pensar, actuar y ser educadora” (Laura). El segundo desplazamiento en su caso tiene relación con su estancia de un año en un país de Europa, previsto en el programa de doctorado y con financiamiento integral de una agencia fomentadora del país. Sobre la experiencia la docente comenta:

“En Brasil mi vida académica ocurre de forma conjunta a la vida laboral. Desarrollo la tesis al mismo tiempo que trabajo en los cursos de educación a distancia, tutorías de trabajos finales de grado y dando clases. Son cosas casi indisolubles. En la universidad española he percibido que los estudiantes se dedican solamente a los estudios y posteriormente entran en la vida laboral. Esto es algo permanente y está instaurado desde la educación primaria. En este momento

no puedo afirmar lo que considero correcto/mejor, pero percibo que tengo una cierta "madurez" y experiencia profesional que mis colegas no tienen lo que se agrava con la actual situación económica de Europa. Es decir, mis colegas del máster en artes y pedagogía de la universidad no tienen perspectivas de trabajo después del término de su formación. Hay muchas posibilidades de que nunca trabajen en sus áreas de formación. Mi tiempo como estudiante/becaria está marcado por actuaciones profesionales y esto seguro repercutirá en futuras prácticas docentes.

¿Crisis en España? Esta falta de perspectivas profesionales en Europa ha despertado un fuerte orgullo de Brasil. Se habla de la buena situación económica de mi país. De hecho sé que estoy en una condición privilegiada gracias la beca de estudios. Si en Brasil mi rol de estudiante no causa tanto orgullo, aquí siento que soy valorada por los comentarios de compañeros de clase y docentes. En este caso, mi cambio está relacionado con mi forma de entender las inversiones en la educación superior de mi país. Incluso entendiendo que aún son muchos los problemas de Brasil y que una mirada crítica es esencial, he pasado a mirar con otros ojos algunas de las iniciativas del gobierno y de la universidad. Siento que el doctorado es valorado y esto me motiva a participar en congresos/seminarios e invertir en mi investigación". (Fragmento del relato de Laura)

Del relato de Laura me interesa reflexionar sobre el hecho de que a veces los docentes se encuentran tan inmersos en sus lugares, en sus rutinas, arraigados en sus modos de pensar y mirar que les cuesta comprender sus espacios desde otro prisma. La docente habla de su relación con discursos que son repetidos y naturalizados, y que a veces nos impiden de percibir y experimentar los cambios que están afectando a la educación. Pero cómo nos cuesta sospechar, dudar de la grandiosidad de ciertos discursos y prácticas. Quizás para algunos de nosotros una de las vías posibles para que estos cambios se generen sea por medio de la salida de un territorio hasta otro. Quizás los desplazamientos en nuestras creencias suceden cuando nos ponemos a escuchar al otro, entendiendo cómo se construyen sus relatos para así interrogarnos sobre los nuestros propios. Según Greene:

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca ha visto antes: Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos (GREENE, 1995:83)

Todos los docentes hablan de la importancia de salir de sus zonas de confort. Aunque a ellos les cueste adentrarse otros sistemas y otras culturas, hacerse visibles en contextos considerados más cerrados y homogéneos, reiteran la importancia de estas dificultades como parte del proceso de aprender, de ser más fuertes que sus miedos y sus inseguridades. La salida geográfica actúa como una primera ruptura, más violenta, concreta y que puede ser un detonante para que otros cambios tengan lugar en sus vidas. Creo que salir de un territorio geográfico no es por sí solo una garantía de que haya algún cambio efectivo, sobre todo cuan-

do hablamos de la educación y del trabajo docente. Por otro lado, a través de estos relatos y del hecho de compartir estas experiencias, se me antoja evidente que son tantos los caminos y cambios por los cuales los docentes en cuestión han sido afectados que, al menos indirectamente sus puntos de vista y perspectivas con respecto a la profesión docente se han desplazado realmente, se han puesto en cuestión.

En parte el último aspecto sobre el que problematizaré en este texto tiene que ver con ponerse y mantenerse en estado de interrogación y duda, y lo haré partiendo del relato de la profesora Marta.

Marta, como Laura, es una docente vinculada a un curso de doctorado, habiendo salido de su provincia por esta razón, y en este momento se encuentra viviendo una experiencia de estudios en una institución española. En su relato Marta se ubica en la posición de quien cuestiona su práctica docente, aprende y cambia al observar a sus profesores y también las relaciones con otros colegas docentes e investigadores.

“(…) He pensado mucho en la docencia desde la perspectiva de alumna. En estos últimos años me he encontrado con discursos de profesores que para nada coinciden con sus prácticas. No creo que todo esto sea demagogia, lo que es aún más complicado, sobre todo porque creo que posiblemente tenga que pasar por esto, ocupando la posición de la persona que discursa. A mí me parece que algunas personas (en este caso algunos docentes) no tienen la noción de que sus acciones se contradicen con sus discursos, y a veces creo que esto ocurre también en razón del status que acaban adquiriendo por razón de su profesión, en la que cuestionan muy poco sus prácticas (incluso cuando creen hacerlo). Evidentemente ante esto pienso que es necesario que no pierda de vista el constante ejercicio del auto cuestionamiento pero, por otro lado, pienso en la ingenuidad que se desprende de ello, precisamente por lo difícil que es”. (Fragmento del relato de Marta)

Una postura reflexiva en este caso garantiza a Marta una posibilidad de enfrentarse a las prácticas que a veces suelen caer en el automatismo, en la medida en que el docente cree que su actuación está en perfecto acuerdo con sus discursos y concepciones. En el caso de Marta es interesante destacar que su posición observadora es también fruto de sus estudios y de la investigación que desarrolla en el curso de doctorado. Cuestionarse uno mismo y las prácticas naturalizadas, buscar los ruidos allí donde todo se da por sentado y se considera terminado forma parte de su modo de construir la investigación. Así, la docente se exige como condición para sus cambios la necesidad de la escucha y la observación para aprender desde ambas.

Al proponer este ejercicio de escritura a los docentes, a partir de sus relatos me han quedado más claros algunos de los puntos que a ellos les parecen más importantes en este momento que viven. Aprenden sobre ellos mismos y sobre la profesión en lugares que les son poco familiares y de los que poco a poco se apropian como territorios propios. Al mismo tiempo en que experimentan sin saber exactamente dónde pisan y perciben algunas acometidas propias del proceso de adaptarse y conquistar un lugar desconocido, acaban por crear estrategias y modos nuevos de lidiar con las presiones, con los conflictos, sobre todo al entender que todo esto es parte del proceso de aprender algo nuevo, de producir algo que hasta entontes para ellos era distinto.

A lo largo del tiempo en que estamos en tránsito nos damos cuenta de que no se trata

de un movimiento de comparar, valorar en términos de mejor o peor, bueno o malo... sino de pensar cómo se puede jugar, transitar por diferentes contextos, opiniones, espacios, para poder sacar provecho de estas experiencias.

## Lo que se puede decir hasta ahora

En este estudio, creo que la perspectiva narrativa nos ayuda a ver nuestros procesos de formación, incluso de autoformación, al percibir que nuestras creencias y posturas adoptadas en la docencia derivan, en gran medida, de los referentes que vamos eligiendo, los acontecimientos cotidianos y los encuentros: sean estos con lecturas, espacios, imágenes o narrativas de otras personas que se entrecruzan con las nuestras. La investigación de carácter narrativo, según Martins y Tourinho (2009: 1-2)

se debruça sobre questões epistemológicas que possam ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar. Preocupa-se, ainda, com a compreensão de como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações.

La propuesta en cuestión, más que aportar resultados cerrados o concluyentes, pretende lanzar algunos puntos de reflexión sobre las construcciones de los docentes que se proponen cambiar sus territorios en busca de una formación continuada, todo ello basado en los relatos escritos por los docentes que participan en este estudio. Por así decirlo, el desarrollo de este trabajo a partir de la perspectiva narrativa contribuye a que el hecho de la formación del profesorado sea visto también desde otras posiciones, en este caso a partir de los desplazamientos de los maestros que participan.

Además, aunque sea bastante introductorio, con este trabajo se pretende problematizar las potencialidades obtenidas a partir de los relatos autobiográficos de los docentes. Es decir, producir otros modos de pensar la docencia como experiencia (LARROSA, 2006), como proceso marcado por conflictos, pérdidas y nuevos aprendizajes desde el cambio, empezando por las mudanzas de orden territorial y ampliando el concepto hasta los cambios subjetivos, que afectan a los modos de entender la profesión.

## Referencias bibliográficas

Deleuze, Gilles. (1988) *O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos*. Paris: éditions montparnasse.

Greene, M.: "el profesor como extranjero". en: Larrosa, Jorge ( ed.) *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

Haesbaert, Rogério, Bruce Glauco. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. Disponible en: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/74>

Hernández, Fernando; Rifà, Montserrat. (2011) *Investigación autobiográfica y cambio social*. barcelona: octaedro.

Larrosa, Jorge. (2006) *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: edito-

ra Autêntica.

Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (2009) Pesquisa Narrativa: concepções, práticas e indagações. in: *Anais do II congresso de educação, arte e cultura -CEAC*. Santa Maria. (1-12)

# Sobre las prácticas de cocinas y sus recetas de géneros

Juzelia de Moraes Silveira ([juzeliamoraes@gmail.com](mailto:juzeliamoraes@gmail.com))

Universidade Federal de Goiás / Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** Prácticas de cocina, docencia, género

Aún hoy, al discutir y reflexionar sobre las construcciones de identidades docentes, a menudo se ignora que estas personas forman parte de una vida social, cotidiana, más allá del campo de la educación, y que es también un componente de su identidad profesional. Por lo tanto, muchas de las pesquisas realizadas desde los presupuestos de la investigación narrativa han vuelto su mirada hacia los temas que reflexionan acerca de la enseñanza como algo constituido por las demás esferas de la vida de los maestros, comprendiendo que estas son también parte fundamental de su práctica, afectando significativamente a sus actuaciones en los procesos de enseñanza.

El texto que aquí presento es parte de las reflexiones construidas en la investigación doctoral "Ao sabor das narrativas – relatos a partir de práticas de cozinhas", donde yo discuto entre otros temas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la investigación narrativa, desarrollo esta investigación a partir de relatos de dos participantes, además de relatos propios, que giran en torno al tema de las prácticas de cocina. Sin embargo, utilizo también para la investigación mi cuaderno de recetas, así como el de mi madre.

La elección de este tema se debe a la relación que tengo con la cocina desde hace mucho tiempo y que, a lo largo de mi camino como investigadora, he percibido como relevante tanto en mi profesión como en mis investigaciones. Entre los aspectos observados en relación a las prácticas de cocina que he desarrollado y mi formación como maestra, surge como una de las cuestiones más evidentes cómo la cocina me ha enseñado sobre lo femenino y las relaciones de género, y cómo esto ha afectado a mi interés para hacer frente a los discursos acerca de estos temas en el ámbito educativo.

Por lo tanto, a partir de las experiencias vividas en el cotidiano de mis prácticas de cocina, de la recuperación de las mismas en sus contextos sociales y temporales, problematizo cuestiones de lo femenino y del género que las constituyen. Trato de pensar cómo desarrollé mis puntos de vista sobre el tema comprendiendo, como infiere Loponte, que la constitución de nuestra mirada hacia la enseñanza está "localizada em um corpo historicamente específico, construído pela cultura e pelas 'pedagogias visuais' do nosso tempo (2008, p. 161)". Así, creo que la construcción de la identidad docente camina por rutas que no están localizadas solamente en los espacios de enseñanza formales, sino sobre todo en los aprendizajes que resultan de las prácticas más cotidianas.

¡A las ollas! Como creo mis reflexiones.

Como he dicho anteriormente, construyo este artículo a partir de mis experiencias con las prácticas de cocina, pensadas desde relatos desarrollados bajo la perspectiva de la investiga-

ción narrativa, comprendiendo según lo propuesto por Bruner (1997) que la narrativa actúa como un modo de organizar la experiencia en su contexto social, evidenciando los entendimientos acerca de este y los intercambios con él establecidos.

Construyo mis relatos a partir de mi cuaderno de recetas, a su vez en diálogo con el cuaderno de mi madre. Ambos objetos guardan en sus páginas imágenes variadas, fragmentos escritos sobre temas diversos, pequeños recortes y objetos que provocan la rememoración del desplazamiento de su lugar de origen hacia aquel espacio reservado para la anotación de recetas. Así, esos dos cuadernos, que adquieren el formato de diarios, relatan aspectos de dos vidas observadas desde la perspectiva de la cocina.

Al regresar a momentos registrados por esos fragmentos y aun entrecruzando mis historias con las de mi madre, observo las construcciones de lo femenino y las relaciones de género que rodeaban esas cocinas, así como los discursos que las crearon y perpetuaron. Así, utilizo estos objetos como dispositivos para la escritura de relatos, creando redes con otras experiencias vividas que evocan la mirada para las relaciones desarrolladas en esos espacios. Giard (2003) hace hincapié en la importancia que poseen palabras, gestos y objetos que forman parte de las cocinas como una forma de observar a los sujetos que actúan en ellas y los sistemas en los que están insertos. Por lo tanto, la observación de los espacios cotidianos relata modos de producción de sujetos dentro de sus espacios sociales y temporales, en sistemas discursivos que se crean y se recrean de modo casi invisible.

Vuelvo a los cuadernos para reencontrar historias, recuerdos que evocan cómo las experiencias transcurridas en aquella actividad, esos momentos de interacción promovidos por el acto de cocinar y comer, incluyen discusiones que afectarían, entre otras cuestiones, a mis intereses de investigación sobre lo femenino y sobre el género actuando en la construcción de mi identidad docente.

Cada sujeito é autor de memórias que, em negociações contínuas com seus coletivos, ganha corpo e significações em permanente reformulação. Enquanto a percepção é, por sua vez, resultante de um corpo em perpetua construção, a relevância do que se percebe em um determinado momento depende sempre das relações ocorridas no instante da experiência; portanto, compreender o percebido exigirá a recuperação do panorama no qual e do qual emergiu a imagem percebida, o acontecimento experienciado. (...) uma imagem do passado, mais que testemunha-lo, o instaura e fundamenta. (VICTORIO FILHO y CORREIA, 2013, p.54)

Al volver a estas imágenes intento recordar momentos, escenarios, personajes, con el objetivo de rescatar y analizar las negociaciones presentes. Para esto, utilizo la proposición de Illeris y Arvedsen (2012) acerca de lo que los autores consideran como “fenómenos visuales” - “tudo aquilo com que decidimos nos relacionar por meio da visão, como imagens, objetos, paisagens, espaços públicos e privados” (2012, p.286) y “eventos visuales” - “interações complexas que se estabelecem entre o observador e o observado” (2012, p.296). Desde esta perspectiva sugerida por los autores entiendo que las investigaciones que se enfocan al estudio de las visualidades no están dissociadas de los efectos oriundos de los demás sentidos. Al contrario, el acto de ver es constituido por todos ellos, despiertos, que agregan y crean redes de sentido con la mirada.

Estas situaciones vividas a menudo reanudan comprensiones acerca de las nociones de género que poco a poco fui produciendo y cuestionando. Despiertan oposiciones entre los

discursos que fui incorporando de modo sutil y a veces inconscientemente en las prácticas cotidianas y los que se construyeron a través de los estudios en el ámbito académico.

## Quién debe y quién puede cocinar

La mayor parte de las experiencias que me remiten a las relaciones de género y sobre todo a lo femenino, cuando pienso en ellas bajo la perspectiva de las cocinas, ocurrieron en el ámbito de la familia. En la cultura en la que crecí eran muy distintos los roles atribuidos a hombres y mujeres, en cuanto a quién podía y quién debía responsabilizarse por esta actividad. Aunque a los chicos se les podía enseñar a cocinar, no se tomaban la molestia de preparar una comida. Para las chicas a menudo era un conocimiento que se adquiría a una edad temprana y era común que a veces fueran responsables de la comida familiar. Es interesante pensar que durante mucho tiempo se consideraba que estas chicas eran demasiado jóvenes para muchas tareas, pero pronto se familiarizaban con las relacionadas con el cuidado de la casa. Se entendía y se afirmaba que las tareas de cocina eran de responsabilidad femenina.

A mí no me enseñaron a cocinar, así que esta no era una de mis tareas cuando era joven. La cocina era responsabilidad de mi madre, que no tenía una profesión "oficial", pero que era responsable de todo el cuidado de la casa. Mi responsabilidad era estudiar para tener una profesión en el futuro. Entre tanto crecí oyendo y observando, en los momentos de cocinar y comer en familia, las separaciones creadas para hombres y mujeres. Así, llegó un momento en el que empecé a cuestionar los diferentes roles establecidos para chicos y chicas y también cómo esos discursos se han convertido en espacios y tiempos distintos.

A partir de los dos cuadernos de recetas y de las historias que evocan voy pensando en normas que rodean a lo femenino en cada uno de estos contextos. Si por un lado el cuaderno de mi madre presenta una vida dedicada a las actividades del hogar, el mío contiene aspectos que indican el tránsito por otros sitios, muchos dirigidos al ámbito profesional y académico.

Mientras cuestionaba esas concepciones diferentes creadas en estos contextos y tiempos distintos y me iba acercando a estudios que discuten sobre el género, traté de hacer de ello parte de mi trabajo como profesora e investigadora. Sin embargo, muchas de las cosas que pasaron a formar parte de mis discursos a menudo chocaban con otras bajo las cuales yo he crecido, observándolas en mi familia y mis amigos. Si por un lado me propuse cuestionar cómo algunos lugares y actividades son asignados y reducidos a cada género, por el otro me desconcertaba la indagación sobre el binarismo. En esto, la fuerza de las palabras dichas acentuaba cada vez más la oposición entre los discursos aprendidos y aquellos a los que me iba acercando.

Entendiendo, según lo propuesto por Foucault (1970), que las pedagogías tienen el poder tanto para afirmar como para cuestionar y modificar la actuación de los discursos, pienso en estos procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la instancia de las prácticas cotidianas, cargadas de hablas comunes, de acciones repetidas en el flujo cotidiano, y que son potencialmente de reiteración o cambio. De acuerdo con Louro (1997), incluso el texto más provocador se puede volver sutil y sin fuerza dependiendo del hablante y de cómo se propone hablar. Cuando la autora plantea ese comentario vuelve justo al cuestionamiento del enfoque de género y sexualidad en clase y sobre cómo estos pueden y deben ser discutidos bajo diferentes perspectivas, que piensen para allá de las declaraciones que se proponen a cerrar en normas y procedimientos la multiplicidad de los sujetos.

La autora propone el cuestionamiento sobre cómo creamos marcas que definen iden-

tidades: "Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade". (LOURO, 2007, p.14)

Me apropio de su reflexión y me pregunto cómo determinada práctica se atribuye a determinados sujetos. Cómo es propuesta en cuanto a gusto, responsabilidad y dominio. Al pensar en la escuela surgen en mi mente muchas otras cuestiones que están rodeadas por el discurso sexista y reiteradas bajo la naturalización del habla. En cuanto a esto refuerza Foucault (1979, p. 101): "(...) somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a desempeñar tareas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder".

Y aún pensando en Foucault (1970, 1979) me observo como sujeto productor de discursos legitimados por las instituciones de enseñanza y mi poder de reiterar la norma o cuestionarla. No obstante veo esa posibilidad de cuestionar lo naturalizado al indagar en mi propio aprendizaje, en mis acciones, en cómo he desarrollado estos entendimientos.

Creo que nuestras concepciones como docentes incluyen y están constituidas también por nuestros primeros procesos pedagógicos, entre ellos los que ocurren en el contexto de la familia. Pero a menudo se ignora cómo estos aprendizajes que tuvieron lugar fuera de las instituciones de enseñanza afectan a la forma de enseñar y a las posturas ante la posibilidad de continuar aprendiendo. En este sentido la investigación narrativa posibilita una mirada más profunda, reinventarse a partir de la recuperación de las experiencias narradas, comprenderse y reconstruir la propia identidad (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

De esta manera, al plantear esta propuesta en mi investigación pretendo revisar mis aprendizajes desarrollados alrededor de la cocina, estableciendo un ejercicio de sospecha sobre las verdades que me han propuesto. Y es este ejercicio de sospecha lo que he aprendido al percibir otras posibles maneras de actuar en la docencia y que, a la vez, conforma mi identidad profesional.

## Ajustando la sal y apuntes finales

Creo que una de las cosas más importantes cuando se piensa en identidad es pensar que de un modo general están en constante cambio y bajo el conflicto entre lo que se cree y lo que a uno le fue enseñado como verdad. Por lo tanto, hay que intentar adoptar una actitud de mirar las cosas que parecen fijas y ponerlas bajo la perspectiva de los conflictos que cuestionan las normas que predeterminan a los sujetos.

Es la posibilidad de conocer otros mundos, de experimentar otras miradas sobre las personas y lugares en los que vivimos, lo que proporciona la desnaturalización de la mirada sobre nuestros contextos y sobre cómo estos se construyen discursivamente.

En esto el maestro, como sujeto productor de discursos en un espacio privilegiado institucionalmente, posee un rol significativo al poder cuestionar lo que se dice o, por el contrario, reforzar lo establecido. No obstante, para que se puedan proponer miradas críticas ante lo que es producido por el habla, creo que antes es importante pensar cómo construimos nuestras concepciones docentes a lo largo de las experiencias que vamos teniendo durante la vida en los espacios cotidianos.

En este sentido la investigación narrativa como medio para reflexionar sobre las prácticas profesionales ayuda a estructurar y organizar las experiencias, buscando conocimientos

sobre uno mismo, lo que sitúa las prácticas discursivas dentro de sus contextos culturales (BROCKEMEIER y HARRÉ, 2003). Ante esto, vuelvo a mis experiencias con las prácticas de cocina para pensar cómo estas afectaron a mi comprensión sobre el género y ampliaron mi deseo de cuestionamientos sobre otras formas de ver la cuestión.

## Referencias bibliográficas

- Bolivar, A.; Domingo, J.; Fernandez, M.. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brockmeier, J.; Harre, R (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 16 (3), p. 525-535.
- Bruner, J. (1990). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Certeau, Michel. (2000). *A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- \_\_\_\_\_. Giard, Luce; Mayol, Pierre. (2003). *A invenção do cotidiano: 2, morar,cozinhar*. Petrópolis: Artes de Fazer.
- Foucault, Michel. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona. Fabula/Tusquets Editores.
- \_\_\_\_\_. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Graal.
- Illeris, H.; Arvedsen, K. (2012). Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículos e pedagogia da cultura visual. In: Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs.). *Culturas das Imagens: Desafios para a arte e para a educação*. (pp.281-299). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Loponte, Luciana (2008). Pedagogias visuais do feminino: Arte, imagens e docência. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.148-164, Jul/Dez.
- Louro, Guacira Lopes. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2007). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Victorio Filho, Aldo; Correia, Marcos Balster Fiore. (2013). Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs.) *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Editora da UFSM.

# Los equipos docentes y la construcción de la identidad profesional

Miquel Gómez Serra (mgomez@ub.edu), Anna Escofet Roig (annaescofet@ub.edu), Montserrat Freixa Niella (mfreixa@ub.edu)  
Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Equipos docentes, identidades docentes, construcción identidad, buenas prácticas, EEES

## Introducción

Posiblemente el equipo docente sea un instrumento de construcción de la identidad profesional y, especialmente, si tenemos en cuenta que, a lo largo de los últimos años, ha existido una notable eclosión de estos equipos con la implantación del espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dichas prácticas en equipos docentes venían a alterar la tradición del profesorado universitario basada en el trabajo individual y en solitario (Zabalza, 2009). Por el contrario, los equipos docentes representan un nuevo marco de trabajo colaborativo, en el que la fuerza y la creatividad docentes se trasladan del trabajo individual al trabajo colectivo y colaborativo (López, 2007).

Esta comunicación se basa en los resultados de la investigación *Equips Docents: Identificació de Bones pràctiques* (Equipos docentes: Identificación de Buenas Prácticas) que un grupo de profesoras y profesores de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona llevamos a cabo durante los años 2010, 2011 y 2012 dentro del Programa REDICE-10 del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Dicha investigación tenía tres objetivos principales:

1. Conocer la tipología, funcionamiento y composición de los equipos docentes
2. Analizar las percepciones del profesorado implicado
3. Valorar las experiencias de funcionamiento de los equipos

Se partía de entender que el trabajo en equipo y la cultura de la colaboración exigen un mayor esfuerzo al profesorado universitario que no el trabajo individual tradicional, si bien también representaba una oportunidad de mejora profesional. El trabajo en equipo no es posible sin un conjunto de cambios personales, emocionales, mentales y culturales en el profesorado. Entre otros aspectos, el trabajo en equipo docente comporta:

- Compartir los discursos educativos
- Ponerse en juego y en evidencia ante otros colegas
- Aceptar las debilidades y las fortalezas de la propia tarea docente, como también de los colegas que forman parte del equipo
- Pérdida relativa de control de la propia actividad, ya que se depende del trabajo del resto de integrantes del equipo
- Pérdida de independencia en la toma de decisiones, ya que éstas pasan a tomarse de

- forma colectiva y colegiada
- Necesidad de adaptarse a las formas de pensar y de hacer de los otros profesores
- Establecer un grado de confianza en el trabajo de los colegas
- Cimentar sólidas relaciones interpersonales
- Ampliar la propia mirada

## Descripción de la metodología

La investigación que presentamos se basó en una metodología de encuesta, utilizando el cuestionario y el focus group como técnicas de obtención de información.

Dichos cuestionarios se aplicaron a una muestra de equipos docentes de los tres grados que se imparten en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona: Educación social, Pedagogía y Trabajo social.

En concreto, se obtuvo respuesta de un total de 76 profesoras y profesores, de los cuales 42 eran coordinadores de algún equipo docente y 34 formaban parte del profesorado de estos equipos.

## Análisis de resultados

Los resultados obtenidos presentan un doble eje de análisis: los datos cuantitativos asociados a la caracterización de los equipos docentes y los datos cualitativos asociados a la valoración de los procesos de formación y de desarrollo de estos equipos, así como de las prácticas de estos equipos.

### *Análisis de los datos cuantitativos: caracterización de los equipos docentes*

Respecto a la caracterización de los equipos docentes, los datos se refieren principalmente a la caracterización de la figura del coordinador, tamaño y composición de los equipos, tiempo de existencia y tiempo de permanencia de los mismos, distribución interna y criterios de asignación de tareas.

Tal como se ha dicho anteriormente, en total, respondieron los cuestionarios 76 personas: 42 coordinadores de equipos docentes y 34 profesoras y profesores que forman parte de dichos equipos pero que no ejercen tareas de coordinación. De los 42 coordinadores, 19 (45%) eran hombres y 23 (55%) mujeres. De los 34 profesores, 9 (26%) eran hombres y 24 (71%) mujeres.

A continuación, realizaremos un breve análisis de los aspectos más destacados en función de diversas variables.

En primer lugar, respecto a la categoría laboral de este profesorado, podemos observar que una mayoría de los coordinadores forman parte del profesorado titular o colaborador (38% y 26% respectivamente), un 19% son catedráticos, un 7% es profesorado lector y otro 7% es profesorado asociado. Los datos del profesorado que conforma dichos equipos, pero que no ejercen funciones de coordinación, son relativamente diferentes, ya que una mayoría sensible pertenece a las categorías de profesorado asociado (44%) y profesorado titular o agregado (38%).

Si agrupamos los datos anteriores según si el profesorado es estable o temporal, vere-

mos más claramente las diferencias que existen entre el profesorado que ejerce y el profesorado que no ejerce funciones de coordinación. Así, entre los coordinadores de equipo, una sensible mayoría del 83% es profesorado estable, con contratos de carácter indefinido; mientras que el profesorado temporal sólo representa el 17% restante. Por el contrario, entre el profesorado que no ejerce tareas de coordinación, las cifras son mucho más equilibradas: el profesorado estable representa el 47%, mientras que el profesorado temporal representa el 53%.

Notese la diferencia en los porcentajes de las diversas categorías de profesorado respecto a los coordinadores y el profesorado que conforma los equipos: los catedráticos sólo forman parte de los equipos docentes cuando son sus coordinadores, pero desaparecen de los mismos si no ejercen dicha función; por otra parte se incrementa de forma notable la presencia de profesorado asociado en los equipos (NOTA: La notable presencia de profesorado asociado en los equipos docentes (44%) es coherente con la actual estructura de PDI de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, ya que la plantilla de profesorado tiene un alto grado de precariedad debido a los recortes presupuestarios de los últimos años). También se debe destacar que un 7% de los coordinadores de equipo sea profesorado asociado; esta afirmación no debe relacionarse con las capacidades de este profesorado para dirigir y gestionar de manera positiva y efectiva los equipos docentes, sino con las condiciones laborales de dicho profesorado y con su dedicación parcial a las tareas docentes.

Respecto a los coordinadores, es interesante observar que el 83% manifiesta realizar docencia en la asignatura, pero existe un 17% que todo y no realizar docencia en la asignatura, sí que coordina el equipo docente. Otro aspecto interesante es la forma de escoger dichos coordinadores, ya que un 40% manifiesta hacerlo por consenso y un 24% por elección.

Otro aspecto interesante es el número de equipos docentes a los que manifiestan pertenecer: una mayoría pertenece a dos (29% en el caso de los coordinadores y 26% en el resto del profesorado) o tres equipos docentes (29% en el caso de los coordinadores y 29% en el resto del profesorado), si bien se observan algunas diferencias entre los coordinadores y el resto del profesorado:

Número equipos	Coordinadores de equipo	Profesorado equipos
1 equipo	7 (17%)	10 (29%)
2 equipos	12 (29%)	9 (26%)
3 equipos	12 (29%)	10 (29%)
4 equipos	7 (17%)	4 (12%)
Más de 4 equipos	4 (10%)	0 (0%)
<b>Total</b>	<b>42 (100%)</b>	<b>33 (100%)</b>

Tabla 1: número de equipos docentes de los que forma parte el profesorado según si son o no coordinadores

Por lo que se refiere a la forma de organizar la distribución de tareas entre los diversos integrantes de los equipos, una significativa mayoría de alrededor del 75% afirma ser el responsable único de un grupo de la asignatura (coordinadores 74%, resto profesorado 76%), mientras que existe una minoría que manifiesta ser responsable de unas determinadas tareas o temas en todos los grupos de la asignatura (coordinadores 7%, resto profesorado 12%).

Si analizamos la realización de tareas más específicas, el 44% del profesorado afirma desarrollar tareas docentes y de evaluación, cifras sensiblemente inferiores en el caso de los coordinadores de equipo: 35,7% y 26,2% respectivamente. La preparación de material docente afecta al 33,3 % de los coordinadores y al 38,2 % del resto del profesorado. Finalmente, el mantenimiento del Campus virtual de la asignatura afecta al 23,8 % de los coordinadores y al 26,5 % del resto del profesorado.

Respecto a sus niveles de responsabilidad en diversas tareas docentes, el 76,2% de los coordinadores manifiesta participar en la elaboración del Plan docente, cifra sorprendentemente superior en el caso del resto del profesorado (82,4%).

	Coordinadores de equipo	Profesorado equipos
Actividades de aprendizaje	11 (26,2%)	11 (32,4%)
Actividades docentes	15 (35,7%)	15 (44,1%)
Actividades de evaluación	11 (26,2%)	15 (44,1%)
Búsqueda y preparación de material	14 (33,3%)	13 (38,2%)
Creación y mantenimiento del Campus Virtual	10 (23,8%)	9 (26,5%)
Elaboración Plan docente	32 (76,2%)	28 (82,4%)
Elaboración material docente	28 (66,7%)	22 (64,7%)
Elaboración materiales evaluativos	27 (64,3%)	19 (55,9%)

Tabla 2: Tipología de tareas sobre las que el profesorado tiene responsabilidades según si son o no coordinadores

Finalmente, otros datos curiosos respecto a la realización de valoraciones del proceso de trabajo en equipo, así como a la realización de sesiones de valoración al cierre del curso, ya que de nuevo el profesorado que no coordina los equipos manifiesta un nivel más activo de

implicación y de participación. Así, el 85% de este profesorado afirma realizar dichas valoraciones y el 76% manifiesta que tienen lugar sesiones de valoración al cierre del curso. En el caso de los coordinadores, estas cifras descienden al 74% y 79% respectivamente.

### *Análisis de los datos cualitativos: valoración de los procesos de formación y de desarrollo de los equipos*

Respecto al análisis y valoración de los procesos de creación y desarrollo de los equipos, se destacan aspectos asociados a su creación, tipología, formas de funcionamiento y estabilidad. Así mismo también se analizan aspectos relacionados con sus características internas.

En relación a estos apartados, destacaremos el apartado que se refiere a la *estabilidad de los equipos docentes*, ya que son diversas las opiniones que manifiestan que dicha estabilidad favorece la incorporación y el aprendizaje del profesorado de nueva incorporación, destacándose que la estabilidad del profesorado que conforma dichos equipos presenta beneficios y aspectos positivos, especialmente para el profesorado que se incorpora de nuevo a dicho equipo; por el contrario la inestabilidad en la permanencia, entorpece la consolidación de los equipos, el desempeño de las tareas docentes de todo el profesorado implicado y, especialmente, del profesorado con menor experiencia y bagaje docentes. En este sentido, podemos leer las siguientes opiniones:

“Això si, el problema és que el professorat és cada any diferent, i això és com un aprenentatge nou i a més és un professorat bastant novell, i en aquest sentit sempre és com anar incorporant gent nova, i no hi pot haver una trajectòria més consolidada. ... (S2A)”

“No és el mateix arribar sol, amb la motxilla, amb els llibres i tal, que no pas anar acompanyat d'algú, que t'ensenya, que t'orienta, i quan venen els moments difícils, que sempre venen, doncs et dona una consciència i una bona perspectiva. Jo penso que fins i tot, és una bona manera, ho veig més positiu que no negatiu. He solucionat molts problemes, que sense els equips docents seria bastant inviable o molt més difícil (s4B)”

“I per això convé i és cert, que aquestes activitats siguin molt dirigides, perquè clar, si cada any és professorat novell, tampoc no els pots demanar que cadascú creï noves idees i noves maneres per tirar endavant l'assignatura (S2A)”

También se apuntan algunas *ventajas* y algunas *dificultades de los equipos docentes*, así como se intentan apuntar algunos rasgos que deberían contemplar las propuestas de mejora de dichos equipos (coordinación de los equipos, visibilización y creación de condiciones materiales y temporales, etc.), aspectos algunos de los cuales inciden de forma muy directa en la formación del profesorado de reciente incorporación y en la construcción de identidades docentes, tanto entre este profesorado como entre el profesorado ya veterano.

Entre los aspectos positivos, destacaremos aquellos que tienen un impacto más directo en la construcción de la identidad profesional y en la formación y el acompañamiento del profesorado de reciente incorporación. Así, la pertenencia a un equipo docente que funcione y sea estable presenta un conjunto de ventajas para el profesorado. Algunas opiniones que se reiteran a lo largo de los dos grupos de discusión se refieren al sentido de pertenencia, tanto en sentido particular, formar parte de un mismo equipo basado en relaciones interpersonales

positivas y de ayuda y colaboración; como en un sentido más amplio, formar parte de un proyecto más global, sea este proyecto el diseño de una enseñanza de grado o un proyecto de centro compartido:

“Y además yo creo, sinceramente, que la gran aportación de Bolonia no fue la reducción de los grupos, fue los equipos docentes. Porque todos nos hemos sentido formando parte de un proyecto mayor, al que exclusivamente damos nuestra clase, o sea nos hemos sentido formando parte, de una cosa que el conjunto de que la suma de todos es mayor a la suma de las partes, que antes no había. (S1A)”

Otro aspecto destacado es *el equipo docente como elemento facilitador de la mejora y de la innovación de las prácticas docentes*. El trabajo en equipo docente permite incrementar las capacidades innovadoras y creativas del profesorado implicado, ya que es un entorno favorable al trabajo colaborativo y a la transferencia continuada y permanente de buenas prácticas docentes. El equipo docente permite romper la percepción de soledad y de aislamiento del profesorado, al mismo tiempo que facilita compartir materiales, recursos, estrategias y buenas prácticas. Entre otras, podemos destacar las siguientes opiniones:

“Ha comportat l'equip docent, fer coses que potser no es podien fer si només tinguessis la teva assignatura. Per exemple, presentar al final una elaboració, que ja no només és el treball, presentar diferents situacions educatives, en altres tipus de format... jo que sé, vídeos, representacions, etc... però els nostres alumnes els representaven a altres grups, i aquests altres alumnes, els representaven als nostres. Això fa que s'obrin diferents possibilitats, que potser no ho haguéssim pensat si no tens un equip docent ben cohesionat. (S3A)”

“;Pero es que cuando tú ves este tipo de equipo docente en el departamento te ilusiona mucho! Claro, tu forma de plantear la asignatura, y tu forma de impartir la docencia es muy otra, que si simplemente “el plan docente es esto, eso es lo que hacemos”, o sea que antes era un poco, cuando a tu te tocaba una asignatura, empezabas muy de cero, y a lo mejor procurabas preguntar por lo que hacían los demás, o como trataban la materia (...) Ahora si que te sientes con un sitio, y con muchas cosas de referencia, con sus mas o sus menos, porque también te constriñe, porque a lo mejor que no es tu fuerte, o que tu no ves importante, sin embargo lo has de dar.” (S2A)

“...i ho veuen, totes les possibilitats d'aprenentatge, i de créixer professionalment i científicament, doncs et motiva i et trobes que té sentit. Això és quan realment un equip docent és potent, jo he tingut sort de poder formar part d'equips docents d'aquesta manera, i això és molt enriquidor a nivell de professor o inclús per a aprofundir en la matèria que estàs treballant. (S1A)”

En definitiva, el trabajo en equipos docentes favorece la incorporación y el aprendizaje del profesorado de nueva incorporación, destacándose que la estabilidad del profesorado que conforma dichos equipos presenta beneficios y aspectos positivos. También debe destacarse el papel que pueden jugar dichos equipos en la formación y el acompañamiento del

profesorado de reciente incorporación y en la construcción de identidades docentes, tanto entre este profesorado como entre el profesorado ya veterano. Finalmente, resaltar que los equipos docentes facilitan la mejora y la innovación de las prácticas docentes, ya que el trabajo en equipo docente permite incrementar las capacidades innovadoras y creativas del profesorado implicado, ya que es un entorno favorable al trabajo colaborativo y a la transferencia continuada y permanente de buenas prácticas docentes

## Referencias bibliográficas

- Bacharach, N., Washut, T. Y Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (3).
- Bess, James L. (2000). *Teaching Alone, Teaching Together: Transforming the Structure of Teams for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira Marçal, I. M. (2012). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctorales en Red: <http://www.tdx.cat/handle/10803/80196>
- Graziano, K. J. Y Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*. [www.thefreelibrary.com/\\_/print/PrintArticle.aspx?id=319228900](http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=319228900)
- Gros Salvat, B. (2004). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Herrán, A. y Paredes, J. (coords.) (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Lester, J. N. Y Evans, K. R. (2009). Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 373-382. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Martínez Rodríguez, J. B. (coord.) (2012). *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Recoder, M. J.; Cid, P. y Perpinyà, R. (2008, julio). Implicación, negociación y equilibrio: las bases del trabajo en equipo. *5è Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. El canvi en la cultura docent universitària*. Lleida.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 2009, 5, 69-81. Disponible en [www.lacuestiouniversitaria.upm.es](http://www.lacuestiouniversitaria.upm.es)

# La construcción de identidades de los profesores noveles en sus inserciones laborales. Un estudio contextualizado en la Argentina actual

Analía Elisabet Errobidart ([analiaerrobidart@gmail.com](mailto:analiaerrobidart@gmail.com))

Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Olavarría, (Buenos Aires). Argentina

**Palabras clave:** contexto social - formación docente inicial- instituciones educativas- identidades docentes- prácticas educativas

## Introducción

Este texto presenta los resultados de una investigación finalizada por el Grupo de Investigación en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), cuyo propósito ha sido indagar los modos de articulación que se producen entre los saberes aprendidos durante la formación inicial de los profesores y los procesos de incorporación a las instituciones en las que desarrollan prácticas educativas, en la construcción de las identidades docentes. Dicho proceso, no se produce (ni analiza) en abstracto, sino que, tanto los jóvenes docentes como las instituciones, están entramados en los procesos de cambio epocal contemporáneos.

En Argentina, bajo un modelo social dominante durante 150 años, cuyo centro era el Estado, se construyó una identidad docente modélica que estalló en los años 90 con el ingreso del país a la dinámica fragmentaria del neoliberalismo, trayendo aparejado un gran desconcierto en los sujetos ante la pérdida de los márgenes de la acción que otorgaba el amparo estatal. Atendiendo a la dinámica social -y a la historia de crisis y salida de las crisis- que caracteriza a los pueblos de Latinoamérica, la composición de identidades cobra características peculiares que serán analizadas pormenorizadamente.

La experiencia en la formación inicial y la conceptualización de las intervenciones sistematizadas que se han realizado en proyectos anteriores (Chapato y Errobidart (comp.), 2008; Errobidart, 2006, entre otros) permitieron profundizar algunos aspectos constitutivos de las identidades -en este caso de los docentes noveles- en tiempos de profundas transformaciones sociopolíticas y culturales.

### *Acerca de la construcción de identidades en un contexto signado por el cambio epocal*

El estudio parte de adherir a una concepción contemporánea de la identidad que la concibe como *una cualidad relacional y posicional en una trama social de relaciones* (Arfuch, 2002:11). Desde esta última concepción, se interpretan las identidades como *un momento* que correspondería a un trayecto no concluido de la historia personal de los sujetos. Como afirma la autora mencionada al inicio del párrafo, en estos tiempos cambiantes, abundan los estudios sobre la identidad, a tal punto que pareciera ser, que nos preocupamos por ella, precisamente, porque sentimos que algo vinculado a ella se nos pierde o cuando sentimos que su significado está amenazado.

¿Qué nos sucede, entonces, respecto de la identidad docente?

En algunos estudios anteriores, los relevamientos en el campo de acción de graduados noveles de los profesorados en los que nos desempeñamos como docentes formadoras, nos facilitaron la comprensión de que la "identidad docente" como cualidad esencial, construida a partir de una imagen modélica instalada en los albores del Estado moderno argentino (en la década de 1880), estaba siendo sustituida por otra/s identidad/es que asomaban con el repliegue de aquel Estado fundador, dando paso a nuevas construcciones que pretendíamos interpretar.

Así, construimos la noción principal respecto de las identidades profesionales de los docentes, y avanzamos en el desarrollo de una investigación que sostenía la idea de que una construcción identitaria dinámica, guardarían relación con las biografías personales y sociales de los sujetos, las marcas que hubiera dejado la formación inicial y su incorporación a las configuraciones sociales que se construyen y funcionan al interior de las instituciones educativas en las que se insertan a trabajar.

Se reconocen en el núcleo de interés de la investigación, tres grandes dimensiones:

1. la historia particular del sujeto -que incluye la etapa de formación inicial-, que es analizada considerando los aportes de investigaciones anteriores del grupo y de reconocidos autores como Alliaud, A. (2001), Birgin, A., Dussel, I (1998), Bourdieu, P. (1991), Braslavsky y Birgin (1992), Contreras Domingo, J. (1987), entre otros que señalan la importancia de ese tránsito previo a la formación específica por su carácter perdurable
2. los espacios institucionales en los que se inserta a trabajar el docente novel, considerando las producciones de autores como Achilli, A. (1997), Apple, M. (1989), Elías (1999), Frigerio, G. y Dicker, G. (2004, 2005), Tiramonti, G. y Montes, N. (2009), Zeichner y Tabachnik (1981)
3. la dimensión que aborda las transformaciones sociales, recortando los impactos de las transformaciones y crisis producidas por el neoliberalismo, con autores como De Sousa Santos, B. (2005), Lewkowicz, I. (2000); Svampa, M (2000, 2005)

El concepto de configuración social y de sujetos inmersos en el juego, desarrollados por N. Elías (1999), contribuye a esclarecer el modo en que se expresan las relaciones entre los sujetos y las estructuras sociales. Alejándonos de la imagen mental tradicional en la que la relación individuos-sociedad se establece por círculos concéntricos en cuyo centro se ubica el sujeto y alejándose de él se ubican las instituciones de la sociedad, el autor nos propone pensar en construir relaciones entre sujetos

"...que por su alineación elemental, sus vinculaciones y su dependencia recíproca estén ligadas unas a otras del modo más diverso y, en consecuencia, constituyan entre sí entramados de interdependencias o figuraciones con equilibrios de poder más o menos inestables del tipo más variado, como por ejemplo, familias, escuelas, ciudades, capas sociales o estados (...). Uno mismo se encuentra entre esos individuos" (Elías 1999, p: 16)

Los conceptos "entramado" y "equilibrios de poder más o menos inestables" dan cuenta de la historicidad, interrelacionalidad y dinámica de las configuraciones en las que los sujetos se mueven/se construyen como sujetos sociales.

Se entiende que las identidades en construcción guardarían relación con las trayecto-

rias de los sujetos en el encuentro con los otros, que habitan y constituyen las instituciones educativas en las que realizan sus primeras inmersiones laborales.

El núcleo de interés de la investigación radica precisamente en la articulación del mundo de la vida cotidiana particular del sujeto (graduado del profesorado) y los espacios institucionales en los que se desempeñan prácticas vinculadas a la condición del graduado como docente. Allí, en ese entrecruzamiento, también se dirimen ideas, se producen debates, continuidades y confrontaciones entre la formación teórica inicial y las primeras prácticas en contexto.

### *El habitus, como concepto articulador de las prácticas de los sujetos*

Para comprender las prácticas que los sujetos realizan en una configuración social en su sentido histórico y relacional, recurriremos a la noción de *habitus*, concepto que en la teoría sociológica desarrollada por Bourdieu, resulta un elemento articulador del sentido objetivo y del sentido subjetivo de las prácticas. En el trabajo que se cita, Alliaud (2001) realiza un aporte interesante para descubrir las complementariedades y similitudes entre las obras de los sociólogos Norbert Elías y Pierre Bourdieu, que han resultado de gran utilidad como herramientas conceptuales en nuestra investigación.

El *habitus*, que en la sociología clásica refiere a *condición, manera de ser, estado del cuerpo, disposición durable* (Gutiérrez, 1994:44-45), constituye una suerte de bisagra, en tanto permite articular lo individual (subjetivo) con lo social (la estructura, el sistema). Bourdieu (1991:86) define al habitus como un

“...sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”

Gutiérrez (1994) explica la evolución que el concepto *habitus* ha experimentado a lo largo de la obra de Bourdieu: pasó por un inicio determinista (en *La Reproducción*), a construcciones más abiertas “que toman en cuenta el problema de la invención” (Gutiérrez, 1994: 45). El concepto de habitus citado remite a una etapa de la obra del autor, en la que considera que los sujetos tienen posibilidades de producir modificaciones en él y así, confiere una suerte de elasticidad a las estructuras internalizadas que permitirían, a través de procesos de auto-socio-análisis, modificar sus prácticas. Se han considerado en este trabajo, tanto aquellas prácticas que el sistema educativo produce a través de sus leyes de funcionamiento, como las que se manifiestan en una actitud activa y creativa que dan cuenta de la capacidad de invención del sujeto.

“La adopción de este marco referencial nos permite apreciar los modos de ser docente en una escuela. Al actuar como principios generadores y organizadores de las prácticas, sin que esto suponga una programación conciente y racional de las acciones para alcanzar determinados fines, [el habitus] provee de matrices de actuación tales que, ante situaciones que desestructuran al sujeto, resuelva

apelando a aquellos principios implícitos, de manera inconciente. Es así como es posible observar la trama que se construye entre los sujetos, sus prácticas y los ámbitos de acción, las instituciones transitadas con sus lógicas organizacionales explícitas y con sus lógicas implícitas, constituyentes silenciosas de un modo de hacer la enseñanza institucionalizada y de un modo de ser docente". (Chapato y Errobidart, 2011:14)

La noción de *habitus*, además, condujo a dimensionar el capital históricamente acumulado por los sujetos, condición necesaria para jugar el juego en el campo de la práctica.

De todo ello dieron cuenta las voces de los jóvenes graduados. Mostraron también las perplejidades que les generan las nuevas y conflictivas circunstancias que tienen lugar en los ámbitos educativos institucionales al afrontar las condiciones emergentes de los profundos cambios sociales y culturales contemporáneos. Revelaron también las estrategias a las que apelan en sus intentos por encontrar modos apropiados de intervenir en tales circunstancias.

Las cuestiones planteadas expondrán, en primer lugar, la historicidad de esas prácticas y de los esquemas interpretativos de los sujetos, en tanto ambos son resultantes de una evolución histórica en la que se fueron constituyendo; y en segundo lugar, el carácter relacional que se expresa en las configuraciones, en tanto involucra modos de ser con otros y un despliegue afectivo que se hace evidente en los sentimientos y emociones puestos en juego en las prácticas cotidianas.

## La perspectiva metodológica utilizada en la investigación

El Objetivo General que orientó la investigación, propone indagar acerca de los procesos de articulación entre la formación inicial y los procesos de incorporación a las prácticas profesionales institucionalizadas, en la construcción de la identidad docente.

El abordaje metodológico de la investigación describe e interpreta la problemática planteada desde una perspectiva holística / multirreferenciada abordando la construcción de las identidades profesionales identificando la historia de los sujetos (biografía, memoria), las "huellas y marcas" de la formación inicial y los ámbitos de inserción profesional. Las trayectorias y experiencias escolares que construyen los graduados noveles se han analizado considerando los contextos institucionales específicos donde se insertan.

Se reconocen diferentes momentos para la intervención metodológica: por un lado, un trabajo sistemático con ingresantes a las carreras de profesorado, en la intención de hacer un estudio longitudinal; y por otro, la intensificación de los estudios iniciados en la etapa 2002-2004 (correspondientes a un proyecto anterior del Grupo IFIPRAC-ED), con los graduados noveles en su incorporación al mundo del trabajo. Se tomó como referente empírico a estudiantes y graduados noveles (hasta 5 años de graduados) de Profesorados de la UNICEN durante el período 2005-2007.

Se realizó análisis de documentos relativos a la dimensión curricular de la formación inicial, grupos focales y otros dispositivos para el trabajo con grupos testigos en la formación, grupos de discusión, observación participante y no participante, entrevistas focalizadas, entrevistas en profundidad, cuestionarios, registros audiovisuales y fotográficos.

## Sobre los resultados obtenidos

La cualidad relacional y posicional de la construcción de identidades docentes ha permitido comprender, con una mirada compleja y dinámica, las situaciones contextuales en las que se desempeñan los sujetos en estudio (los graduados nóveles). Las diversas situaciones referidas por los sujetos entrevistados en el trabajo de campo, condujeron al grupo a comprender que, en la actualidad, los procesos educativos se producen en escenarios y condiciones contextuales que han desbordado las aulas tradicionales.

En cuanto a la dimensión *biografías personales que interactúan con la práctica*, la referencia a la propia historia, a la existencia de docentes en las familias de los entrevistados, a la reflexión de su propio tránsito por los distintos niveles del sistema educativo, a la resolución de situaciones conflictivas con grupos de pares en clubes, iglesias, o en espacios de esparcimiento, son actualizados en sus acciones, y actúan como potenciadores de sus saberes prácticos como docentes.

Los primeros desempeños laborales, según relatan, se encuentran fuertemente relacionados con la instancia de formación inicial, especialmente con las herramientas utilizadas en el dispositivo metodológico de la práctica de la enseñanza. El "Taller de Prácticas de la Enseñanza" es el espacio curricular en el que realizan la primera inmersión prolongada en las instituciones, desempeñando como estudiantes, la tarea de enseñanza. Con el paso del tiempo, esta referencia comienza a diluirse y solo en algunas oportunidades que exigen al sujeto mayor reflexividad -como el armado de los protocolos para la inscripción en concursos o la enseñanza específica de contenidos en escuelas con mayor nivel de exigencia - recurren a los saberes adquiridos durante la formación inicial.

Otros hallazgos permiten la *articulación de las dimensiones macroeducativas con los ámbitos y los trayectos formativos particulares*. Señalaremos algunas referencias concretas que resultan ilustrativas de la afirmación.

Una correlación concreta se encuentra entre la descentralización del sistema educativo que realiza el Estado Nacional en su proceso de achicamiento, vinculada con la exigencia de autonomía en la gestión de las escuelas. Esta nueva situación, genera incertidumbre y desasosiego no solo en los equipos directivos -responsables de la gestión escolar- sino también en los docentes en sus diferentes funciones (maestros, profesores, preceptores, bibliotecarios, técnicos) que no encuentran proyectos institucionales consistentes donde anclar su labor.

La descentralización de las escuelas y la autonomía de la gestión, comenzó a configurar un universo de diversas formas de "ser escuela" y por lo tanto, de "ser docente". Una graduada novel lo expresa, en la narrativa de sus propias prácticas, diciendo: "*soy como un camaleón: en cada escuela, me acomodo a las circunstancias y a los comportamientos esperados*".

Los docentes expresan que en cada institución, se arman y desarman, dinámicamente, distintas agrupaciones, que no dependen de una estructura de mayor duración ni relevancia, que va construyendo lazos y vínculos de relativa solvencia y estabilidad.

La referencia al camaleón -y sus cambios de color-, vincula la acción puesta en marcha reflexivamente por la docente, con los conocimientos adquiridos en su trayectoria educativa, especialmente durante la formación docente. El tratamiento, en el desarrollo del diseño curricular, de contenidos que abordan la relación entre política y educación le ha permitido comprender los cambios sociales que devienen en cambios educativos y actuar en consecuencia.

Para una mejor comprensión, cabe mencionar que en Argentina coexisten dos sistemas formativos para la docencia: la formación dependiente de las Universidades Nacionales y la formación que se brinda en Institutos provinciales. La primera adquirió, a lo largo de la historia de las universidades argentinas, un carácter más enciclopedista vinculado a los procesos de producción de conocimiento. La segunda, presenta un carácter más bien técnico, ligado al desarrollo de los contenidos curriculares de cada provincia.

Los graduados de profesorado universitarios, obtienen durante su formación, una *ventaja relativa* –expresan– que les permite comprender ciertos procesos macroeducativos y los cambios que producen en las lógicas de funcionamiento escolar. Al mismo tiempo, son reiterados los reclamos hacia la institución formadora, por la carencia de herramientas técnicas para el desempeño en el trabajo escolar cotidiano, aspecto que les genera ciertas dificultades operativas en el inicio de la práctica profesional.

En relación a los procesos macroeducativos y las trayectorias formativas de los profesores noveles graduados en la universidad, también ponderan las “ventajas relativas” de su formación para la obtención de resultados favorables en los concursos docentes o de cargos de gestión de los que participan. La misma situación se presenta cuando compiten por cargos vinculados al campo de la educación, pero en espacios no formales (esto es, por fuera del sistema educativo, en la amplia gama de programas y proyectos socioeducativos que desde el gobierno se han puesto en funcionamiento).

Otro aspecto a considerar en el desarrollo de las prácticas docentes se ubica en la *articulación entre las trayectorias biográficas individuales y las transformaciones sociales ocurridas en el país*. Encontramos que los sujetos de mayor edad o quienes desarrollan –o han desarrollado– algún tipo de participación política, se muestran preocupados por las nuevas disposiciones de las instancias administrativas y políticas de la educación, que los lleva a expresar su preocupación por el destino de la educación pública en Argentina. Expresan su rechazo a nuevas formas de autoritarismo y reproducción de la fragmentación social que se observa en las escuelas y que representan retrocesos en la democratización –siempre inconclusa– de las instituciones educativas.

Entre los hallazgos más significativos se encuentran también las referencias de algunos docentes noveles a la multirreferencialidad de la formación docente en la universidad, que incluye una concepción amplia de educación, que excede la enseñanza de contenidos disciplinares específicos.

Estas reflexiones fueron expresadas por docentes con experiencia en otras actividades del campo social (programas sociales, solidarios, participación en clubes, ser ellos mismos padres o madres) o del campo político.

Existe bibliografía nacional e internacional que aborda el tema de las construcciones identitarias en procesos de cambio epocal como el actual, pero no se registraban investigaciones situadas en los contextos de formación docente. El enfoque de la investigación resultó, por tanto, novedoso.

## A modo de cierre

Señalaremos algunos aspectos que aportan a la comprensión del problema complejo en estudio:

- la dinámica social cambiante y la inestabilidad laboral ponen en duda los principios de acción específicos del trabajo docente construidos en la formación inicial
- ante la existencia de contextos educativos múltiples y singulares, los docentes requieren disponer de herramientas conceptuales y procedimentales poderosas y críticas para leer el mundo que los rodea y decidir su acción. En el caso en estudio, no se visualizan acciones colectivas de reconstrucción de un perfil de docente, en el corto plazo, por lo que las decisiones permanecen en un plano, más bien, individual.
- las posiciones en el campo social de los docentes noveles, y el capital cultural construido en sus trayectorias biográficas tienen una fuerte incidencia en la construcción identitaria del trabajo docente

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E (1997). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Alliaud, A.(2001). *El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norbert Elías*. En Revista *Espacios en blanco*. Argentina: FCH. UNICEN.
- Apple, M.(1989). *Maestros y textos*. España: Paidós
- Arfuch L. (comp) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Birgin, A (1999) *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A., Dussel, I y otros (1998). *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Taurus
- Braslavsky y Birgin (1992): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Chapato y Errobidart (comp.) (2011): *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Chapato, M.E y Errobidart, A.(comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Contreras Domingo, J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Bs. As: CLACSO.
- Elías, N. (1999, 2da edición): *Sociología fundamental*. Editorial Gedisa, España
- Errobidart, A (2006). *... de los conocimientos a las prácticas. Configuraciones sociales y didácticas la enseñanza de la Comunicación Social. Estudio realizado con practicantes del Profesorado de Comunicación Social de Olavarría*. Tesis de Maestría. Inédita.
- Frigerio, G. y Dicker G (2004). *La transmisión en la sociedad, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Bs. As: Cem/Noveduc.
- Lewkowicz, I (2000). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós
- Frigerio, G.y Dicker, G (2005). *Educación: ese acto político*, Rosario, Argentina: Del Estante.
- Gutiérrez, A (1994): *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. CEAL: Buenos Aires

- Svampa M, (2000) *Desde de abajo. La transformación de las identidades sociales*. Bs. As: Biblos.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo de neoliberalismo*. Bs. As: Taurus.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial
- Zeichneir y Tabachnik (1981). *Are the effects of University Teacher Education "Washed out" by school experience?*. En *Jorurnal of Teacher Education* Vol. XXXII. N° 3.

# La reflexión del profesor de educación básica formado en la sociología

Roxana Loubet Orozco ([roxloubet@uas.edu.mx](mailto:roxloubet@uas.edu.mx))

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa

**Palabras clave:** formación docente, reflexión social, sociología, función social

## Introducción

El propósito de esta contribución es compartir el avance de una propuesta de investigación en relación a profesores de educación básica que se inscriben como estudiantes en la licenciatura en Sociología de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en Mazatlán, México.

Un estudio antecedente con profesores de programas educativos de población infantil migrante en la zonas de Oaxaca y Sinaloa (Loubet y Jacobo, 2013) nos mostró la escasa presencia y contundencia de la dimensión social en la reflexión de los docentes, a pesar de que su entorno es de marginación y desigualdad. De ahí que, ahora, nos preguntamos si en el pensamiento de los profesores que estudian sociología, con mayor formación y que trabajan en entornos urbanos, se percibe dicha dimensión; y si se puede generar a partir del estudio y reflexión intencionada.

## Antecedentes

La reforma propuesta por el gobierno de Enrique Peña Nieto a la Ley General de Educación, en México ha generado la reacción de diferentes sectores sociales y la movilización de un sector del magisterio de este país. Los simpatizantes la consideran como un golpe a los vicios sindicales, mientras que sus detractores afirman que existe una intención de destruir los derechos laborales y las organizaciones de los trabajadores de la educación básica.

A favor o en contra, la reforma pone en el centro de la atención el desempeño de los maestros de educación básica y con ello, la relevancia de su papel en el entramado del sistema educativo.

Estamos de acuerdo en que la calidad de la educación o el proceso de aprendizaje implican la presencia e interacción de una diversidad de variables, no obstante, también sabemos que el colectivo de maestros es un actor fundamental que puede inclinar la balanza hacia el éxito o fracaso de las reformas; que el docente es un agente cardinal de logro, aun y cuando los contextos sean adversos. Es probable que existan algunos casos de alumnos brillantes y de profesionales exitosos a pesar de algunos de sus maestros; tal vez muchos de nosotros podemos contar anécdotas relacionadas con experiencias amargas, a veces de terror, en nuestro paso por las aulas como estudiantes. Pero también observamos un número suficiente de casos donde las condiciones económicas, socioculturales o propias del sistema educativo, cuando son negativas, han sido contrarrestadas por la calidad de la intervención docente, mientras que, cuando son propicias para el aprendizaje (bienestar social, contribución familiar, uso de tecnologías), se ven potencializadas con buenas prácticas docentes (Fu-

llan, 1997; Cabezas y Claro, 2011).

De la idea anterior se desprende la relevancia de la formación docente y de aquello que lo conduce a mejorar su desempeño y al concepto de reflexión, entendiendo por éste una inmersión consciente en el mundo de la experiencia vivida, un sistemático esfuerzo de análisis y la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El acto docente no sólo encarna la posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades para que los otros aprendan; involucra también procesos de reflexión y acción orientados a mejorar la práctica (Durkheim, 1974; Dewey, 1989; Schön, 1992).

Además, partimos de la idea de que la práctica docente para el cambio educativo se articula estrechamente con la dimensión social o moral de la reflexión, con el compromiso o propósito moral del educador para llevar a cabo su labor (Durkheim, 1974; Martínez, 2000; Fullan, 2002, 1997).

En este sentido, la reflexión del docente implica no solo re-considerar sus capacidades y desempeño técnico y práctico, sino, también, el carácter social de la educación y de su rol docente como parte de un contexto sociocultural, de los propósitos de su acción como parte de una sociedad, ya sea desde una postura funcional o crítica.

Esto es, en principio, más allá de la sola idea de cumplir con los indicadores de calidad de los centros escolares y de los sistemas educativos, el docente debe tener claridad de su rol social como tal, pues independientemente de su posición política, representa el eje de la función de la educación por ser quien, de alguna forma, articula el proceso educativo entre los educandos, la institución educativa y el sistema educativo global de referencia (Capocasale, 2008).

El marco conceptual en el que se fundamenta la existencia de una dimensión social en la reflexión del docente se inspira en la teoría del conocimiento de Habermas (1995) y las aportaciones de Van Manen (1977) y Kemmis (2007) quienes plantean que en la reflexión docente se pueden identificar los niveles técnico, práctico y crítico y, en relación a ellos, espacios de reflexión social, de tipo funcional o de tipo crítico, ligados con el compromiso social (Jacobo, 1997; Valli, 1990).

Ejemplo de estas afirmaciones nos remiten al caso del modelo educativo finlandés, situado en los primeros lugares de las evaluaciones PISA desde el 2001 y cuyo éxito se atribuye principalmente al profesor, pero, sustancialmente al proceso de selección de aquellos que aspiran a formarse para la docencia. En dicho proceso, además de elegir a los aspirantes mejor preparados, se evalúa la sensibilidad social: los futuros profesores deben tener un profundo compromiso para enseñar y trabajar en la escuela; deben tener en alto sentido de la enseñanza como un servicio a la sociedad y al bien público (Sahlberg, 2011). Los candidatos a maestros son seleccionados, en parte, "sobre la base de su capacidad de transmitir su fe en la misión central de la educación pública, que es profundamente moral y humanista y cívica y económica. La preparación que reciben está diseñada para construir un poderoso sentido de responsabilidad individual para el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes a su cargo" (OECD, 2011).

Claro está, Finlandia es un mundo aparte alejado de las condiciones vividas en países del tercer mundo, tales como los de América Latina, sin embargo, también se distingue de otros países europeos de características similares (Enkvist, 2010). Igualmente es cierto que este modelo finlandés se constituyó gradualmente a lo largo de varias décadas y en un contexto de políticas públicas que han impactado en la reactivación económica y que las reformas también tocaron los sistemas sociocultural y familiar (Sahlberg, 2011; Melgarejo, 2006).

No obstante, en el ámbito educativo, las decisiones políticas abonaron para generar colectivos de profesores que gozan de la confianza social (Plitt, 2013), y al parecer, los profesores finlandeses son los que experimentan menos mecanismos de control laboral y los que menos horas trabajan (OECD, 2011).

En esta perspectiva y en la búsqueda de la dimensión social en la reflexión docente hemos encontrado que esta dimensión es lo que menos está presente, y cuando está, posee un carácter funcional. Estudios como los de Pérez Sánchez (2000) en España y Macotela y Seda (2001) en México, son muestra de la poca solidez del pensamiento social de los profesores.

De manera específica, en la investigación en torno a la reflexión social del docente en condiciones de marginalidad e inequidad realizada por Loubet y Jacobo (2013) se encontró que la reflexión social es escasa y tiende a ser funcional y, en ese sentido, la posibilidad de actuar como agente de cambio o deconstruir la realidad educativa en la que se inscribe, es limitada. En ese estudio se observó que la reflexión sociocrítica requiere de una formación que permita la ruptura del sistema de creencias del docente. Es decir, por un lado, se refleja que en el pensamiento del docente es confusa tanto su posición como actor social en el sistema escolar, y también es poco claro el propósito de la educación. Al menos, no parece ser consciente.

En este sentido, surgió la inquietud de cuál es el efecto que están teniendo los estudios de sociología en profesores de educación básica. Si suponemos que una formación centrada en el estudio de lo social puede repercutir en el desarrollo de pensamientos que contextualicen socialmente el acto educativo, nos preguntamos qué ocurre en el pensamiento de aquellos profesores de educación básica que, por motivos de escalafón, o para ampliar sus oportunidades de trabajo en asignaturas de ciencias sociales o solo por interés personal, acuden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa a estudiar la licenciatura en sociología. ¿Qué cambios perciben en su práctica docente? ¿cuál es su visión de sí mismos como docentes, de la escuela y de la educación en general? En un mundo globalizado, dominado por los medios de comunicación y las relaciones de mercado, la educación escolar pareciera debilitada y orientada por su racionalidad instrumental; y en ese sentido, resulta abrumador el papel del maestro arrinconándolo en el contexto del aula donde puede tener cierto control de la interacción, de ahí que quepa la pregunta de si existe en el docente un sentido social de la educación.

## Método

Año tras año se inscriben como alumnos, profesores de educación básica y media superior, principalmente, en la licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en Mazatlán, México. Generalmente, estos profesores son egresados de alguna institución formadora de docentes o de alguna carrera técnica o con formación universitaria. Su inclinación por la licenciatura en Sociología corresponde con la posibilidad de mejorar su condición laboral subiendo escaños en el escalafón, contar con una carrera que les permita aspirar a las materias del área de ciencias sociales en su centro de trabajo o, en algunos casos, por el interés mismo del conocimiento de esta disciplina. En los últimos años, en las generaciones de 2010 a 2012 hemos podido identificar alrededor de 12 profesores de educación básica y media superior como estudiantes de sociología, además de trabajadores administrativos y de mantenimiento de centros escolares. Igualmente, en años anteriores se ha observado la presencia de este tipo de alumnado dado que, además, en el cu-

rrículum anterior al vigente, se ofrecía la salida en educación.

Con el objetivo de identificar y reconstruir la dimensión social de la reflexión de estos profesores que estudian sociología, proponemos una investigación con enfoque cualitativo, longitudinal, con una estrategia de intervención.

Las interrogantes que guían la investigación son las siguientes: ¿qué piensan estos profesores en relación al carácter social que imprime su trabajo en las aulas? ¿qué reflexiona en torno al rol que cumple como educador? ¿concibe un sentido social en la función de la escuela y de la educación, en general? ¿el paso por las aulas de la carrera de sociología, incide en la transformación de su pensamiento en torno a su labor docente? ¿el estudio intencional del acto educativo como fenómeno social promueve la sensibilidad y el compromiso del docente para mejorar su práctica?

En el diseño metodológico subyace una concepción fenomenológica de la realidad, es decir, que el mundo es socialmente construido (Berger y Luckmann, 1995); estos saberes se van constituyendo en la interacción social intersubjetivamente; a través del lenguaje, las experiencias se objetivan al mismo tiempo que, como vehículo social, se construye la intersubjetividad. En ese sentido, se considera a la conversación como el medio propicio para conocer el pensamiento de los profesores-estudiantes en torno a su rol docente y fomentar la reflexión intencionada del fenómeno educativo desde una perspectiva sociológica y crítica.

La población estudiada corresponde a profesores de educación básica y media superior inscritos en los cuatros años de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, de las generaciones 2010, 2011, 2012 y 2013.

Para ello, en la investigación de campo se distinguen tres etapas:

1. Fase exploratoria: Entrevistas de acercamiento con los sujetos estudiados para establecer la posibilidad del efecto de los estudios de sociología. Estas entrevistas fueron realizadas por medio del correo electrónico; se les envió la guía de preguntas a una muestra de estudiantes de segundo, tercer y cuarto grado, así como a un egresado. El propósito de hacerlo vía correo tuvo la intención de no incidir en las respuestas y dar tiempo a la reflexión, en la medida que debían estructurar sus ideas para contestar. En este primer acercamiento, la intención fue explorar si el estudiar sociología les había generado un efecto en su labor docente; si percibían cambios en su concepción hacia la educación y hacia su función docente.
2. Fase de conocimiento. Organización de dos grupos de discusión. Si bien la estrategia del grupo de discusión implica el debate entre actores de diferentes escenarios o entornos, aquí se pretende provocar la conversación a partir de preguntas disparadoras relativas a la función social del docente, de la escuela y de la educación; a cómo perciben su práctica en el marco del escenario social y para qué. Con el fin de disminuir la contaminación y la presión de la situación en el pensamiento de los docentes inscritos en los dos primeros años, se ha decidido separarlos de los que ya han llegado a los dos último años, lo que significa que en un grupo lo conformarán los inscritos en primer y segundo año, y en el otro grupo, los de tercer y cuarto año o último grado.
3. Fase de re-conocimiento. Organización de un seminario-taller de sociología de la educación para generar en los profesores-estudiantes la reflexión intencionada en relación a la función social del fenómeno educativo y, desde esa mirada, estimular la autocrítica de la práctica docente. Se espera la participación de profesores-estudiantes de todos los grados como un solo grupo.

La fase de conocimiento permitirá identificar el sentido de las reflexiones en los diferentes momentos de la carrera; mientras que la fase que llamamos de re-conocimiento, integrados como colectivo y desde los diferentes estatus de inscripción escolar, reconstruir las reflexiones de los docentes a partir del conocimiento que desde las posturas sociológicas se ha generado del fenómeno educativo.

Se espera contar con las primeras conclusiones en diciembre del próximo año.

## Resultados

La investigación se encuentra en la etapa exploratoria. Se realizaron y analizaron seis entrevistas de profesores-estudiantes que se encuentran inscritos en diferentes grados escolares, segundo, tercero y cuarto año y un egresado.

Todos los entrevistados son profesores de educación básica, cuatro de educación secundaria, uno de educación especial y uno de media superior. La media de experiencia docente de estos profesores es de trece años, siendo 32 el más alto número de años y dos la antigüedad menor. Su formación varía; tres son egresados de instituciones formadoras de docentes a nivel licenciatura y una de ellas, cursando un programa de maestría-doctorado en psicopedagogía; los otros tres han tomado cursos especializados en pedagogía o educación, después de su formación en otra carrera.

¿Qué ideas predominan en relación a la educación y a su trabajo docente?

En general, en cuatro de los entrevistados, apuntan elementos para concebir a la educación en un contexto social, por ejemplo, cuando se expresa que la sociología ha servido para *"contextualizar los sucesos cotidianos que impactan en el ámbito educativo en el que me desenvuelvo"*, o, *"ayuda a entender la realidad social actual, en la que se lleva a cabo la labor educativa"*. Pero solo en aquellos que tienen una formación inicial docente o especialidad en sociología de la educación se observó un énfasis en el desarrollo de una visión crítica y reflexiva:

... me considero más crítica ante los acontecimientos políticos y cuestionar más la incongruencia de la SEP, sus planes y programas y la propuesta de una calidad educativa que no se cumple por la mafia de la política educativa.

El beneficio de mi estudio de sociología, me ha dado el saber que tengo, la visión me la mejoró y corrigió, la actitud y el carácter; me hizo más estratégico, más reflexivo y crítico; agudicé la observación y el simbolismo.

Así, si bien se aprecian insinuaciones en torno a la función social como docentes y a la educación como un fenómeno en relación con un contexto social, político y económico, estas ideas no son contundentes en sus manifestaciones; sus argumentaciones se enfocan más hacia las capacidades que su formación en sociología les está proporcionando en cuanto a la investigación y al conocimiento de las teorías y propuestas desde la sociología.

Dominio de temas que tengo que enseñar y a su vez invitar a la reflexión a mis alumnos.

Otra de las aportaciones que me ha proporcionado la carrera de sociología es llevar el proceso de la investigación más sistemáticamente, la aplicación de la metodología donde los pasos para su realización tengan un sentido científico, que las ideas que se generen en relación a problemas de lo que acontece en lo cotidiano escolar y áulico, tengan un proceso de seguimiento sea este el aprendizaje, deserción, reprobación, etc., temas posibles de investigación.

Solo en un caso se vislumbran rasgos más nítidos de la dimensión social de la reflexión:

... he fortalecido, reforzado la construcción del proceso histórico tan importante como ciudadano y profesional de la educación, que considero que todos como docentes debemos conocer la historia con argumentos críticos que nos lleve a la reflexión para sustentar elementos en la enseñanza con los alumnos y colegas donde estos sean más críticos y analíticos, se cuestionen ellos porque de la situación actual en México, desde los componentes social, económico, político inclusive psicológico del comportamiento e idiosincrasia de ser mexicano.

Aunque en la expresión anterior, el docente como tal está sumergido en el "ser mexicano" y la educación "en la situación actual de México".

Los que no tienen formación inicial para la docencia, y están en la etapa intermedia de la carrera, mantienen una visión centrada en la profesionalización, en el sentido de que la sociología les ha ayudado en su perfil profesional y en mejorar sus relaciones sociales, pero no aluden en ningún momento a un concepto social de la educación o de su función.

## Conclusiones

Como conclusión, dada la etapa en la que está la investigación, solo podemos señalar que hay indicios de que en el pensamiento de los profesores que estudian sociología se puede desarrollar una reflexión crítica y la concepción del acto educativo como fenómeno social. Faltará profundizar en su concepción social del acto educativo y de su rol como docentes. Por otro lado, a partir de estos resultados exploratorios consideramos factible que las estrategias de intervención sugeridas, puedan promover en estos profesores la dimensión social en su pensamiento, lo que, a su vez, suponemos, pudiera provocar un mayor compromiso social con su trabajo como docentes.

## Referencias bibliográficas

- Berger, P. & Luckmann, T. (1995), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cabezas, V. & Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer estudiantes talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la agenda pública*. Pontificia Universidad Católica de Chile, 6 (42), <http://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1759/564098.pdf>

- Capocasale-Bruno, A. (2008). Función social de la educación. *Quehacer educativo*. (88) abril, Uruguay. [http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/23415ff8\\_88-formaci%C3%B3n01-web.pdf](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/23415ff8_88-formaci%C3%B3n01-web.pdf)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 63(3), 49-67.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado*, 6 (1-2), <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- Jacobo García, H. M. (1997). *La exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Kemmis, S. (2007). Action research as a practice-changing practice. *Spanish Collaborative Action Research Network (CARN) Conference*, University of Valladolid, October 18 – 20.
- Loubet-Orozco, R. & Jacobo-García, H. M. (2013). La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación para la población infantil migrante. *REIJS*, 2 (1), 195-212. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art10.pdf>
- Macotela-Flores, S.; Flores Macías, R.C. & Seda Sanana, I. (2001). Las creencias de los docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro, *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>
- Martínez-Bonafé, J. (2000). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1), <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Melgarejo-Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para entender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, extraordinario, 237-262.
- OECD (2011). Finland: Slow and steady reform for consistently high results. *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>
- Pérez-Sánchez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, (23), mayo-agosto.
- Plitt, L. (2013, Junio 13). El secreto de uno de los mejores sistemas educativos del mundo. BBC Mundo, [http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/06/130604\\_educacion\\_finlandia\\_lp.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/06/130604_educacion_finlandia_lp.shtml)
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. México: Paidós.

- Valli, L. (1990). Teaching as moral reflection: Thoughts on the liberal preparation of teachers. *Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education*: Milwaukee, WI.
- Van-Manem, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), University of Toronto, 205-228.

# Identidades de formadores de profesores y los desafíos de la formación de profesores mientras profesionales de ayuda

Fátima Pereira, Amélia Lopes

## Introducción

La actual situación social y educativa es caracterizada por profundas e intensas transformaciones que, en las últimas décadas, desestabilizaron las referencias institucionales que fundamentaron la construcción de las identidades sociales y profesionales, en los países occidentales (Dubet, 2002). La complejidad del trabajo en educación dificulta una comprensión cabal y holística de la dimensión más invisible de la profesión y que se relaciona con aspectos axiológicos, relacionales y subjetivos implicados en la enseñanza mientras profesión de ayuda. La consideración de la enseñanza mientras profesión de ayuda se basa en perspectivas fenomenológicas sobre las profesiones, que enfatizan la dimensión experiencial y la ética de las profesionalidades (Sommers-Flanagan, & Sommers-Flanagan, 2007). Particularmente en el caso de los profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB) (primeros cuatro años de escolaridad), el objeto de su trabajo – la educación de los niños – coloca un énfasis particular en la dimensión afectiva, ética, relacional y de ayuda (Pereira, 2009). La formación inicial de profesores, mientras un proceso de socialización secundaria es responsable por la creación de condiciones de acceso y aprendizaje del saber relativo al campo específico de enseñanza, constituyendo una identidad profesional de base (Lopes, & Pereira, 2012). Los formadores de profesores son los principales responsables pro este proceso, interesando por eso conocer sus identidades situadas, es decir la organización de las diversas identidades (personales, sociales y profesionales) en contexto de formación de profesores. Este texto presenta resultados parciales del proyecto “Formación inicial de profesionales de ayuda e identidad de los formadores: el caso de la enseñanza y de la enfermería” (FIPAIF, Proyecto desarrollado en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad del Puerto, coordinado por la Prof.<sup>a</sup> Doctora Amélia Lopes y financiado por el ERDF – European Regional Development Fund, a través del programa COMPITE (operational programme que sea competitiveness) y por fondos nacionales a través de la FCT – Fundação para la Ciencia y la Tecnología (Portuguese Foundation que sea Science and Technology), con la ref. PTDC/CPE-CED/113015/2009) que pretendió identificar factores de la formación inicial de estos profesionales capaces de contribuir para su efectiva profesionalización. En este texto, focam-si las conceções de los formadores de profesores del 1º CEB sobre su trabajo, buscando identificar dimensiones de la especificidad de la enseñanza en 1º CEB que esclarezcan la relación del profesional a formar con la identidad de sus formadores.

## Profesiones de ayuda y nuevos desafíos al trabajo de los profesores

La consideración de la enseñanza como profesión de ayuda débese a la comprensión de que enseñar es una actividad generada en procesos complejos y multidimensionales de interac-

ción, nos cuáles el conocimiento profesional se configura y es usado en el sentido de la promoción del desarrollo de los individuos y de las sociedades. Fish (1998) considera que la designación de “profesiones de cuidado” engloba todas las profesiones en que el bien del «cliente», en términos de salud, educación o aspectos sociales, es la mayor preocupación del profesional. Este abordaje privilegia una concepción holística de la práctica profesional que tiene en consideración, no sólo sus aspectos visibles, pero también los invisibles tales como las capacidades del profesional, sus teorías, creencias y valores, y la dimensión moral de la práctica. Refiriéndose a la formación de estos profesionales, Fish (*ibid.*, p. 3) destaca la dimensión de análisis crítico de la práctica como una de las cualificaciones esenciales a tener en cuenta, “producir una apreciación crítica de la práctica implica los prácticos en la investigación de su propio trabajo”. Encontramos, en este abordaje, alguna convergencia con las concepciones de profesional reflexivo y de profesional investigador que se desarrollaron a propósito de la profesionalidad docente, sobre todo, en las décadas de 1980 y de 1990 (Schön, 1992; Stenhouse, 1993; Zeichner, 1993) y que marcaron el campo concetual de la formación de profesores. En sintonía con esos autores, Fish (*ibid.*) destaca que la práctica de los profesionales de ayuda, donde se incluyen los profesores puede, en cierta medida, ser considerada como un arte y su trabajo como artístico, teniendo en cuenta que gran parte de ese trabajo es, no sólo in cuantificable, pero también inefable, misterioso y difícil de expresar. Con efecto, la enseñanza mientras profesión de ayuda se relaciona con una fenomenología emocional y subjetiva que no puede sólo ser explicada por saberes de naturaleza científica y pedagógica. Tal no significa que se abandone la perspectiva del profesor como profesional, pero alerta para la consideración de dimensiones raramente consideradas en su profesionalización.

La enseñanza es, desde hay mucho, siempre referido, cuando se elencan las profesiones de ayuda, pero ese abordaje no se ha traducido en la concetualización de aspectos conectados a la formación inicial de profesores ni en dispositivos de formación de estos profesionales. Este enfoque en la dimensión de ayuda está relacionado con nuevas concepciones de persona ciudadana y de sociedad, acarreado nuevas definiciones de conocimiento y de comportamiento adecuados, donde la expresividad, las emociones, la comunicación y las capacidades humanas ocupan lugares de relieve (cf. Lopes, 2001, & Pereira, 2009). La situación actual de la educación escolar se revela compleja y profundamente desagregadora de la uniformidad que produjo la identidad profesional de grupo en los profesores del 1º CEB. Los nuevos mandatos sociales sobre la educación escolar y los discursos que los acompañan, designadamente en los dominios pedagógico y científico, y las políticas educativas con incidencia en la formación inicial y continua de profesores que, en las últimas décadas, pretendieron adecuar las prácticas institucionales escolares a las transformaciones de la modernidad, perturbaron irreversiblemente la identidad profesional de los profesores.

La relación educativa, que es el cerne de la profesionalidad docente de esos profesores (Pereira, & Lopes, 2009), tiene una fuerte componente de ayuda y de “trabajo sobre el otro” que se ha mantenido relativamente invisible en la explicitación de los procesos de profesionalización de los profesores, permaneciendo en la periferia de los programas de formación, lo que puede estar en el origen de perspectivas diversas y hasta contradictorias sobre lo que se espera de la relación teoría-práctica, en la formación inicial de profesores y en su profesionalidad. En este contexto, que se ha designado por «crisis de la Escuela», crisis de las instituciones modernas o, de forma más global, por modernidad tardía (cf. Giddens, 1992), la profesión docente enfrenta desafíos que obligan a volver a pensar las condiciones de la formación de profesores, con énfasis para la formación inicial y las relaciones teoría-práctica que ahí se en-

gendran.

## Profesionalización de los profesores del 1º CEB e identidad de sus formadores

El proceso de construcción de identidades profesionales se caracteriza por una doble transacción biográfica y relacional (Dubar, 1996) y la formación inicial tiene un papel fundador en su construcción, donde la transacción relacional se establece entre los formandos y los contextos de formación. Mientras proceso de socialización secundaria, la formación inicial es responsable por la creación de las condiciones de acceso y de aprendizaje de los saberes relativos al campo especializado de la enseñanza. El efecto de las vivencias formativas en el proceso de construcción identitaria depende de las interacciones situadas, o sea, del modo como las identidades sociales y personales se traducen en identidades concretas – identidades situadas – posibles en los contextos de formación, dada su estructuración, pero también dadas las representaciones de los participantes. Las perceções y conceções de los formadores de profesores a propósito de la profesionalización de los profesores, de las especificidades del trabajo docente y de la misión que le es conferida por la sociedad son parte esencial de un conocimiento que pueda informar transformaciones pertinentes en las dinámicas formativas en formación inicial.

Murray and Male (2005) distinguen entre el trabajo de los profesores, considerándolo como una enseñanza de primera orden, y el trabajo de los formadores de futuros profesores como siendo de segunda orden – estos profesionales (prácticos de segunda orden) introducen los estudiantes en prácticas y discursos que son simultáneamente relativos a la enseñanza escolar y a la formación de profesores. La situación referida por la autora comprende sobre todo los formadores de profesores que comenzaron por ser profesores y posteriormente optaron por la formación inicial de profesores. En el mismo sentido, Boyd (2010) habla en segunda carrera e identidad dual. Para el autor, los profesores de la enseñanza básica, que pasan la *teacher educators*, experimentan una transición muy desafiante y perturbadora debido a las tensiones y normas existentes en la enseñanza superior, que incluyen las especificidades del campo disciplinar, las relaciones entre pares y las relaciones con las escuelas que acogen alumnos en prácticas. Esta transición tiene reflejos en la reconfiguración de sus identidades que, en el estudio en que se fundamenta, parece quedarse más prójima de la identidad original como profesores que constituirse en una nueva identidad.

## La metodología

El proyecto se desarrolló como un estudio multicasos, envolviendo dos cursos, uno de formación de profesores del 1º CEB y otro de formación de enfermeros, y se organizó en dos equipas de investigación, una sobre los climas de formación y otra sobre las identidades de los formadores. Cada una de estas equipas se organizó en dos subequipas una sobre el caso de la enseñanza y otra sobre el caso de la enfermería. Este texto emerge de la investigación realizada en la subequipa de Identidades en enseñanza. Fueron realizadas 19 entrevistas semidirigidas a formadores de profesores de un curso de formación inicial de profesores del 1º CEB (14 *teacher educators* and 5 profesores cooperantes). Privilegiamos la investigación cualitativa en educación (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994), pues nos interesaba «escuchar» los formadores sobre significados indiciadores de sus identidades y de sus conceções sobre la

enseñanza en 1º CEB y sobre el profesional que le corresponde. Concebimos un gui3n previo orientador de la recolecci3n de la informaci3n de acuerdo con dimensiones consideradas fundamentales a los objetivos del proyecto, aunque moviliz3ndolo con la flexibilidad fundamental a procesos de investigaci3n cualitativa. Las informaciones recogidas fueron tratadas a trav3s de an3lisis de contenido, de acuerdo con una l3gica inductiva, apoyada en t3rminos t3cnicos por el programa NVivo9.

El an3lisis dio origen a un sistema categorial que considera Aspectos contextuales como: apreciaci3n de la formaci3n en la escuela; relaciones entre pares y calidad de la oferta formativa; y caracter3sticas de los estudiantes; y Aspectos personales como: caracter3sticas personales; biograf3a anterior a la entrada en la formaci3n de profesores; entrada en la formaci3n de profesores; ser formador de profesores; visiones de la relaci3n con la pr3ctica; sentimiento sobre el trabajo hoy; visi3n de la componente de gesti3n; y visi3n de la componente de investigaci3n. Despu3s de este primer an3lisis, identificamos que los discursos se diferenciaban en funci3n de las caracter3sticas de carrera y de docencia, espec3ficas de los formadores. As3, definimos 4 categor3as de formadores de profesores: aquellos que s3lo ten3an experiencia de docencia mientras formadores de profesores, que designamos por tipo acad3mico, aquellos que ten3an ya sido profesores de la enseñanza b3sica y secundario que designamos por tipo dual, los que eran s3lo supervisores y los profesores cooperantes. Los discursos fueron entonces reorganizados por relaci3n con esas categor3as de formador y en torno a 4 n3cleos de significado: El tipo de conocimiento que se explicita/valora; Las creencias y los valores; Lo que se problematiza; Lo que si foca sobre la profesionalidad (de formador y de profesor);

## Conceç3es de los formadores de profesores

Sobre el *Tipo de conocimiento que se explicita o valora*, los FP de tipo dual refieren sobre todo el conocimiento que resulta de la adquisici3n de postgrados y su relevancia para las disciplinas que lecionan; el conocimiento de las ciencias de la educaci3n y la perspectiva de autoformaci3n y de aprendizaje al largo de la vida. Refieren a3n la dimensi3n proyectual y praxiol3gica del conocimiento, relacionadas con el contexto y las realidades escolares. Los FP de tipo acad3mico destacan la investigaci3n como valorizaci3n profesional, actualizaci3n, postgrado y tambi3n como obligaci3n. Las referencias a la reflexi3n sobre la pr3ctica resultan, fundamentalmente, de su relaci3n con los futuros profesores y se expresan en t3rminos de relaci3n teor3a-pr3ctica. Los supervisores refieren la dimensi3n proyectual y praxeol3gica de la investigaci3n, destacando su impacto en la acci3n, sobre todo a trav3s de proyectos de investigaci3n-acci3n. Los profesores cooperantes realzan una perspectiva de conocimiento en red en la cual los alumnos en pr3cticas, los pares y la pr3ctica tienen lugar destacado.

Sobre *Creencias y valores*, se identificaron regularidades y divergencias en los discursos de los 4 tipos de formadores. Como regularidades entre los FP de tipo dual y acad3mico se destacan los aspectos personales, sociales y c3vicos de la formaci3n. Los FP de tipo dual, supervisores y profesores cooperantes convergen en la enunciaci3n de creencias y valores relativos a la dimensi3n de la docencia mientras profesi3n de ayuda. Las especificidades dicen respeto al hecho de los FP de tipo acad3mico que expliciten el valor del di3logo y del trabajo colaborativo; los de tipo dual son el subgrupo que refiere m3s creencias y valores sobre la profesionalizaci3n, la educaci3n escolar, y la profesi3n de profesor de la enseñanza b3sica; los supervisores focan el pragmatismo y el profesionalismo como valores; y los cooperantes

destacan la importancia social de los profesores del 1º CEB.

La *Problematização*, en todos los casos, incide en las alteraciones que el Proceso de Bolonha implicó en el curriculum, sobre todo en el hecho de la componente de práctica sólo desarrollarse en el 2º ciclo de estudios (en Portugal, la formación inicial de profesores, post-Bolonha, se realiza a través de dos ciclos de estudios en la enseñanza superior. El 1º ciclo corresponde a una licenciatura en educación básica y el 2º ciclo a un máster en niveles específicos de enseñanza). Para además de eso, es de destacar la ausencia de cuestionamiento sobre aspectos relativos a la enseñanza en el 1ºCEB por parte de los FP de tipo académico, lo que contrasta con los restantes tipos de formadores cuya problematização tiene en esos aspectos su enfoque. Los FP de tipo dual realzan los aspectos sobre la justicia escolar y las dificultades en la relación teoría-práctica. Los supervisores refieren la difícil relación entre la academia y los contextos de la práctica, destacando las dificultades que los estudiantes tienen en transformar el conocimiento académico en conocimiento profesional. Los profesores cooperantes problematizan la práctica pedagógica de los estudiantes en contexto de práctica.

Sobre la *Profesionalidad de formador de profesores y la profesionalidad de profesor*, también se identifica una divergencia entre los FP de tipo académico y los restantes tipos sobre la enunciação de aspectos relativos a la profesionalidad de los profesores del 1º CEB, que es intensa en estos y casi ausente en el primer tipo, donde se realiza sobre todo la dimensión de ayuda de los FP. Para el tipo dual, ser FP es una profesión mediacional, interactiva y cooperativa, en la cual factores de naturaleza ética y praxiológica atraviesan todas las dimensiones del trabajo. También para los supervisores, la dimensión mediacional es muy relevante, destacándose conceções como la reflexión, el sentido crítico y la relación teoría-práctica. Curiosamente, los profesores cooperantes destacan el hecho de no sólo que constituyan una ayuda para los alumnos en prácticas, pero también de que aprendan con ellos.

## Reflejando sobre los desafíos para la formación de profesores, como profesionales de ayuda

Las conceções de los FP revelan identidades profesionales con diferentes características según sus relaciones pasadas o actuales con los contextos de la práctica en educación básica. Los discursos de los FP de tipo dual y supervisores revelan identidades mediacionales entre la institución de enseñanza superior y la Escuela, e identidades situadas configuradas por aspectos contextuales y biográficos del campo de la formación de profesores y de la educación escolar, pudiendo por eso ser consideradas identidades híbridas (cf. Zeichner, 2010) que integran la experiencia vivida en los dos campos. En las perceções de los FP con experiencia de docencia en la enseñanza básica, está más presente la dimensión de ayuda como aspecto céntrica de su profesionalidad y de la de los profesionales en formación. Los aspectos que son destacados a propósito de la dimensión de ayuda de los futuros profesionales son esencialmente calidades morales, relacionales y comunicacionales. Estas calidades son aún enunciadas a propósito de los FP.

Curiosamente, los aspectos que actualmente se colocan como grandes desafíos al trabajo de los profesores y a la organización de la educación escolar y que son factor de sufrimiento profesional (Derouet, 1993; Correia, Matos, & Canario, 2002) y de crisis identitaria, en este grupo profesional (Lopes, & Ribeiro, 2000), no son referidos en las entrevistas, a pesar de los aspectos que ahí se problematizan que benefician de su referenciação a la crisis de la educación escolar. Así, cuestiones como las de la justicia escolar y de la contextualización, en la

escuela, de los saberes adquiridos en la formación inicial, que se insertan en el cerne de la problemática de la relación teoría-práctica, y que son referidas por los formadores, pueden ser reflejadas por relación con las intensas transformaciones socioculturales de la modernidad tardía (Giddens, 1992) y de la especificidad del trabajo docente en el 1º CEB (Pereira, 2010; Pereira, & Lopes, 2009). La profesionalidad en ese nivel de enseñanza caracteriza-se, de una forma particularmente intensa, por ser un trabajo de relación afectiva y con componentes de gran invisibilidad faz a los modos tradicionales de producirse conocimiento, que hegemonizam el currículo de la formación inicial de estos profesionales.

La dimensión de socialización y de “trabajo sobre el otro”, no siendo explícitamente objeto de formación, debido a la su aparente exterioridade relativamente a la dimensión cognitiva - de grande centralidade en la educación escolar-, se introduce en la profesionalidad para a perturbar. La crisis sociocultural que afecta la Escuela se revela particularmente desestabilizadora de los procesos de socialización escolar y de la relación educativa que los instituye. La relación teoría-práctica en la formación inicial, al no contemplar formas de mediación que contribuyan simultáneamente para la transformación de la teoría y de la práctica y para la transformación del saber teórico en sistemas de acción profesional, no posibilita comprender esa desestabilización y construir respuestas profesionales adecuadas. Esa imposibilidad hace ineludible el «choque de la realidad» y la vivencia cotidiana de interacciones de riesgo.

Parece que la dificultad en transformar el saber académico en saber profesional que se adecue al actual contexto socioeducativo de la Escuela se mantiene como uno de los mayores desafíos y problemas de la formación inicial de profesores. Las identidades mediacionais, que identificamos, tienen un papel preponderante en la creación de posibilidades de esa transformación. Importa dilucidar la pertinencia y los aspectos de esa mediación en la construcción de dispositivos de formación que consideren la problematização concetual del vivido institucional en la Escuela, produciendo saber nuevo y contextualizado en las formas de vida en formación y en educación escolar.

## Referencias bibliográficas

- Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher Education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*. 36:1-2, 9-24.
- Correia, J. A., Matos, M., & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice, 281-302.
- Derouet, J.-L. (1993). École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux? *Revue Française de Pédagogie*, vol. 104, 109-113.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- Fish, D. (1998). *Appreciating Practice in the Caring Professions. Refocusing professional development & practitioner research*. Oxford: Reed Educational and Professional Publishing.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13. Porto: Afrontamento, 43-58.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator. Evidence from the field. *Teacher and Teacher Education* 21: 125-42.
- Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1009-1017.
- Pereira, F., & Lopes, A. (2009). Ser Criança e Ser Aluno. Concepções das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Educação em Revista*, V. 25, nº 01, 37-62, Abril.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sommers-Flanagan, R., & Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical helping professional*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. trad. Guillermo Solana, 2ª ed.. Madrid: Ediciones Morata.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2010). Re-thinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61, 89-99.

# El profesor ideal o el síndrome de el club de los poetas muertos

Igor Barrenetxea Marañón (ibm@bezeroak.euskaltel.es)

Universidad del País Vasco

## Introducción y tratamiento de la imagen

Cada docente cuenta con su propia experiencia vital y profesional. Pero, por un lado, una parte sustancial del bagaje que conforma el carácter de un futuro profesional de la enseñanza se inicia en sus exclusivas vivencias personales y, por el otro, en la relación que sostiene con sus alumnos/as. En ese sentido, me centraré en un aspecto interesante a la hora de construir la identidad que se tiene del docente, en concreto, utilizando como elemento iconográfico y simbólico la figura del controvertido (aun siendo un personaje de ficción) profesor de literatura John Keating, en el filme *El club de los poetas muertos* (1989), de Peter Weir.

Para ello aplicaré la metodología de estudio que utiliza Rosenstone para los análisis de historia y cine, adaptándola a la educación. Esta interpretación nos permite entender que el cine nos influye de tal modo que puede ofrecernos una “nueva relación” (Rosenstone, 1997, 14) con quienes somos, en el ejercicio de nuestra profesión, pues nos hace creer que lo que vemos, en el fondo, es real (a pesar de ser ficción).

Aunque abundan los filmes referidos a la enseñanza y el profesorado (unos cargados de buenas intenciones pero blanditos, otros antipedagógicos y otros culturalmente únicos en el contexto en el que se ambientan), y a pesar de los años transcurrido desde su estreno, la historia de Peter Weir es un referente a la hora de tratar la figura del *profesor ideal*: comprensivo, divertido, apasionado, cercano, intelectual, brillante, sugerente, intenso... ¿Quién con las armas de que dispone y con su carácter no ha intentado emular o, al menos, lo ha tenido como un perfil (en lo bueno o en el malo) en sus clases a Robin Williams, comportándose de una manera cercana o comprensiva con su grupo de alumnos/as? El cine, sin duda, nos ayuda a aprender actitudes, comportamientos y configura identidades. Como docentes no somos únicamente portadores de un conocimiento superior sino, sobre todo, somos guías y, antes que nada, personas que interactúan con otras que aún han de constituir de forma equilibrada su madurez emocional e intelectual.

El aprendizaje, además, no es solo una fórmula que se aplica en la ecuación educador-alumno sino en el docente sobre sí mismo. Y, por lo tanto, aprender a aprender se ha convertido en una regla básica de este juego en el que se inscriben otra serie de exigencias propias (Mosston, 1990; Carrera Gonzalo, 2000; Izquierdo Moreno, 2005; Peñalba Buitrago, 2006; Meirieu, 2007 y Prieto Jiménez, 2008).

Sin embargo, a pesar de las leyes y reformas educativas, a pesar de los nuevos contenidos curriculares adaptados a los tiempos actuales (mayor carga lectiva a los idiomas o a las materias científicas), el profesor sigue estando ahí como el epicentro de un sistema sobre el que cae la mayor responsabilidad de hacer que todo este complejo engranaje funcione (a pesar de la merma en su autoridad y el cambio en las relaciones entre docente-alumno). Y no se trata solo de valorar sus propias capacidades intelectuales (que también, qué duda cabe) sino, por encima de todo, sus aportaciones emocionales (dando por hecho que domina su mate-

ria), al aula.

Si un docente no es capaz de captar la atención de sus alumnos, su labor no está alcanzando sus objetivos, ahí nace la figura del *docente ideal* capaz no solo de transmitir conocimientos sino de motivar, de posibilitar que el alumno se ilusione. Motivar e ilusionar son dos aspectos esenciales que implican el activar complejos mecanismos psicológicos más que los que son estrictamente formativos que, muchas veces, se descuidan, haciendo que nuestros alumnos *se aburran*. La ilusión por aprender nos compromete tanto en si aprecian la materia que están estudiando, como si somos capaces de iluminarla, aún cuando la rechacen. Y el cine, capaz de crear imaginario muy sugerente, saca a relucir virtudes y genera imágenes que trascienden la mera propuesta visual, para convertirse en iconos; el profesor John Keating es uno de ellos (García de León, 1992, 29-42).

Pues, como señala el crítico de cine Antonio Castro, lo más destacado del filme, frente a otros que han tratado temáticas similares, es el personaje del profesor y “su influencia sobre el grupo de muchachos” (Castro, 1990, 28) protagonista.

## El club de los poetas muertos (1989)

El filme se ambienta en una prestigiosa escuela privada americana, la Academia Walton, durante el año 1959, donde comienza un nuevo curso escolar. El entorno es ideal, un edificio clásico rodeado de un ambiente natural, siguiendo la mejor tradición victoriana (tradicción, honor, disciplina, excelencia y grandeza). La escuela dispone de profesores de reconocido prestigio y sigue una serie de tradiciones bien marcadas en la escena inaugural, cuando se reúnen en la capilla para encender la llama del saber.

Como institución de reputada fama y para no tener *distracciones* personales es exclusivamente de chicos y, por descartado, integrantes, mayormente, de familias de alta clase social que quieren que sus hijos acaben estudiando profesiones que les sitúan entre las elites de mayor prestigio social. Pero en este curso se introducen dos novedades, la entrada de un tímido alumno, Todd Anderson, hermano de otro alumno de brillante expediente, y el profesor John Keating, que sustituye a otro que se acaba de jubilar, que fue antiguo alumno y que impartirá Literatura.

El resto de alumnos protagonistas que ya conocen la dinámica del centro, Neil, Know, Charlie, Richard, se organizan, desde el primer día, en grupos de estudios, para encarar el alto nivel de exigencia educativa de la consagrada institución. Cada uno destaca en una serie de materias y ayuda a los demás. Pero lo relevante es que el nuevo profesor Keating pretende alterar esta mecánica. En su primera clase les lleva al hall y allí les advierte que han de aprovechar el momento: *Carpe Diem*. Ya no se trata solo de que estudien la Literatura, que sepan analizar versos como si fuesen “tuberías”, sino de algo más; que sean capaces de pensar por sí mismos y de construir su mundo personal tanto como intelectual. Todo ello va a chocar de forma frontal contra el conservadurismo y alterará visiblemente a los chicos.

Les muestra una alternativa, otra senda que algunos de los chicos recogen bajo el influjo, siempre intenso, de la llama fulgurante de la poesía. A modo de ejemplo:

*Fui a los bosques porque quería vivir a conciencia  
Quería vivir a fondo  
y extraer todo el meollo a la vida  
Dejar de lado todo*

*lo que no fuera la vida  
para no descubrir,  
en el momento de la muerte,  
que no había vivido.*

Por todo ello enfoca sus clases de una manera distinta. Ya no se trata de que disertar sobre obras clásicas sino de algo más... les saca del aula, les intenta hacer ver que existen puntos de vista distintos y que desde encima de una mesa el mundo se distingue de otra manera a como lo verían desde sus pupitres. El deporte, la música y sus anhelos y deseos personales también vienen a estar interrelacionados, ellos han de encontrar sus pasiones, su sentido de la realidad, no solo verlo sin chispa ni gracia.

Todo esto convence a varios de ellos a romper con los viejos clichés que la institución escolar les ha impuesto. Un manoseado y viejo libro que encuentra Neil en su pupitre (imaginamos que se lo ha dejado el propio Keating) le revela la existencia de un grupo de antiguos alumnos que a escondidas leía poesía y buscaba una manera de ver su mundo con esos ojos hambrientos de la juventud.

El honor y la tradición, pilares de Welton, chocará con el espíritu de la juventud que aspira a la rebeldía, a enamorarse, a creer en algo más que lo que está establecido rompiendo así la rigidez de las normas. Keating se convierte, de algún modo, en el inspirador de algo que hasta ahora no habían sabido implementar en sus conciencias, sometidos a la *tiranía* de sus padres y su conservadora mirada social, que les dictaminan qué han de ser, y a las rígidas estructuras pedagógicas de un sistema en el que la repetición y el trabajo duro y sistemático es lo único que se valora como virtud, pero perdiendo de vista ese otro ingrediente de la educación: el humanismo.

Keating es un guía renacentista que les interpela a que asuman sus propios sueños y despierten de su encierro para que hallen su propia forma de caminar, de evaluar la realidad y de comprometerse con ella, siendo lo que ellos quieran ser, con los peligros que esto trae consigo para una juventud muy sugestionable y el choque frontal en que esto derivará contra unas convicciones sociales arcaicas y retrógradas.

Esta imagen, la perspectiva de una educación cercana, divertida y abierta, es la que tanto atrae a los alumnos/as cuando ven el filme, pues se distancia del modelo que se ha constituido del docente que constriñe sus lecciones al libro de texto, al cerrado espacio del aula y, por supuesto, a una fría y distante relación entre diferentes y no iguales. Pero todo ello viene dado por la capacidad de sugestión de Keating, del espíritu, ante todo, que inculca en algunos de ellos (no en todos) para que vean la educación y sus emociones como un todo dispuesto a ellos.

## ¡Oh, capitán mi capitán!

En la primera sesión con sus alumnos, Keating les reta a que le llamen como el poeta Walt Whitman se refirió, en cierta ocasión, al presidente Abraham Lincoln. El filme juega con un imaginario muy americano, aunque el pilar central de su magisterio es el famoso *Carpe Diem*, propio de la literatura renacentista, con su halo romántico.

Por un lado, la manera tan personal y curiosa que tiene Keating de enfocar sus clases choca de frente contra la rigidez del aula y una programación didáctica seria, ya que, tal y como se muestra al final, no es un profesor sistemático con el libro de texto, incluso lo recha-

za. Vive el momento, tal y como lo predica, induce a sus alumnos a que sean ellos los que se apasionen, es el elemento ventral de la historia.

Ahora bien, al final del filme, del suicidio de uno de ellos, Neil, hace que lo que parecía un bonito juego educativo se rompa, incorporándolo como un elemento dramático que da mayor capacidad de sugestión al filme. ¿De quién es la responsabilidad, del autoritario padre que no le dejaba actuar, a pesar de que su hijo es uno de los mejores alumnos, o de los sueños que le imbuje directamente Keating de hacer con su vida algo que le merezca la pena?

El filme, por tanto, adquiere un doble recorrido.

El primero de ellos tiene que ver con los chicos, ellos son los auténticos protagonistas, los que viven, sienten y hacen que sus actos estén acordes con sus sentimientos. No abandonan su responsabilidad como estudiantes, no se trata de eso, sino que les conmina a vivir y arriesgarse, llegando a su punto culminante cuando Know declara su amor a una chica de la que se ha enamorado o Todd recita en voz alta unos versos que Keating les ha encomendado realizar.

Keating es, en el fondo, un personaje secundario, pero referencial a nivel simbólico. Sin sus nuevos métodos pedagógicos, enfrentados a los tradicionales encarnados por el director Gale Nolan, sin su actitud y forma de entender la educación ninguno de los chicos se hubiese *rebelado emocionalmente*, todos ellos hubiesen acabado agachando la cabeza al dictado de sus padres y confiado en que la decisión que ellos han tomado es la correcta. Pero no serían felices, o no todo lo felices que deberían haber sido al haberles cortado las alas de su juventud. Obviamente, esto comporta una contradicción que tiene que ver con el dilema cuál es el principal valor educativo. Keating es un profesor de prestigio y educado en Welton, pero sus procedimientos son distintos, enseñar y divertirse no tienen por que estar reñidos....

Hasta aquí, a grandes rasgos, el ideal del docente se prodiga en etiquetas positivas (el mismo físico agradable y sutilmente paternal de Williams contribuye en buena manera a ello, frente a la más severa de Nolan). Se muestra confiado. Keating bromea con sus alumnos y les tutea como iguales. Ante la salida de uno de los chicos, Charlie, el más rebelde, cuando pide que sean admitidas chicas en la institución, trae consigo en reprobarle que no debe luchar contra el sistema pues eso supondría su expulsión, sino desde las actitudes. Lo emocional, la pieza angular de la trama, es la esencia de lo que busca activar en los chicos pero, también, su talón de Aquiles. Neil, en concreto, no encuentra otra salida que el suicidio cuando ve que su padre va a impedirle cumplir su sueño de querer dedicarse a la interpretación. Es un todo o nada, también, hay que tener mucho cuidado con el modo que tenemos de iniciarles en la vida.

Ahora bien, el filme logra su resultado. Su éxito de crítica y público nos lleva a entender el *fenómeno* que conecta con la idea del síndrome de la creencia en un profesor capaz de impulsar a sus alumnos a disfrutar de la enseñanza con sus posibilidades infinitas y más allá de ellos, porque los chicos (algunos, no todos, eso hay que tenerlo en cuenta) se muestran interesados por la poesía, como un símbolo que les induce a atreverse a hacer actos y acciones que, de otro modo, no los llevarían a cabo.

Hasta Todd, el más tímido de ellos, es capaz de levantarse de su pupitre y hacer aquella mítica reclamación final: "Oh, capitán mi capitán". Es el momento culminante del filme, el más emotivo, el que muestra el reconocimiento de un alumno a su profesor.

¿Cuántos profesores no habremos deseado que esto mismo nos sucediera, en algún momento, cuando nos hemos tenido que despedir de nuestros alumnos?

Keating es, por antonomasia, el docente perfecto, en un escenario –el de la creación

fílmica-, preparado para ello, en el marco de unos valores y educación elitista no pública (para eso tendríamos otros referentes cinematográficos más prosaicos pero igual de notables como *La lengua de las mariposas*, *La clase*, *Half Nelson* o *Profesor Lazhar*, todos ellos recomendables). Ello nos permite abordar la singular naturaleza del educador desde una mirada idealista de lo que implica la relación entre el profesor-alumno. Por supuesto, el modelo es ficción. Es un invento del cine. Es una recreación interpretada por un actor profesional y unos alumnos que interpretan, también, sus respectivos roles fílmicos. Pero queda como un referente obligado, educar es más que una lección de fría literatura, es algo más que una fría exposición de hechos históricos, es más que un mecánico cálculo matemático. Eso trata de simbolizar. Hay más, pues la serie de mensajes que proyecta el filme son sumamente ricos y complejos, como son:

1. La imagen como reveladora de un modelo de profesor carismático a la hora de encender la chispa de la ilusión por los contenidos curriculares a sus alumnos.
2. Las implicaciones de la constitución de una identidad docente bajo los parámetros de una figura de ficción (el profesor Keating).
3. La relevancia de la introducción de nuevas pedagogías (alejada de los libros de texto) evitando el paradigma de las clases magistrales para abrir un marco a la búsqueda de la experimentación que induce a la motivación y al entusiasmo de los alumnos por la materia.
4. La toma de conciencia de los alumnos a la hora de darse cuenta de que ellos son los verdaderos protagonistas de su educación.
5. La denuncia que propugna Keating de cierta opacidad y rigidez de pedagogías que ignoran la relevancia de las relaciones personales entre profesor-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.
6. Las contradicciones en las que el docente puede incurrir ante los ideales pedagógicos y los deseos o anhelos de sus alumnos.
7. La controvertida representación, aunque siempre necesaria, de un modelo de profesor ideal comprensivo, atento, abierto y dinámico que no corresponde con la realidad pero que nos induce a valorarla positivamente.
8. El brutal choque que comporta para los jóvenes el tener que enfrentarse a dos modelos educativos y emocionales contrapuestos que llevan a uno de ellos al suicidio, lo que nos revela una seria advertencia para padres y profesores.

## Consideraciones finales

Aunque, en general, he mostrado, sobre todo, los aportes positivos de *El club de los poetas muertos*, en otros aspectos, puede ser un filme tramposo. No existen profesores iguales a Keating pero sí existen profesores que buscan una manera, al igual que Keating, de dotar a sus clases de un sentido más activo.

La educación tampoco es solo un trabajo más como quien ficha de ocho a dos, sino que el papel humanista de cada docente es esencial porque una parte fundamental de nuestras vidas transcurre entre las paredes del aula y del centro educativo donde impartimos clases. Tras esos muros, también existe otra realidad. El ideal de Keating no es nuevo y nos recuerda corrientes pedagógicas de inicios del siglo XX que sustituyeron a la enseñanza memo-

rística y de castigos corporales, como se recogen en el mismo filme (Viñao, 2004; Negrín Fajardo, 2009 y Camino Ortiz de Barrón (2011). Pero que existieran, y existan, estas corrientes renovadoras no hace que se hayan generalizado o extendido por el mundo. Así mismo, el que la figura del docente haya cambiado no significa que hayamos podido incorporar todas sus virtudes y su bagaje emocional y reformador, porque el proceso social de cambio es muy lento. Hemos introducido los ordenadores en el aula. Preparamos y organizamos sesiones que permiten que el alumno desarrolle un conocimiento abstracto sin igual, pero sin el componente humano, por lo que la educación se convierte en un elemento instrumental. Y el proyecto educativo es más complejo. El paradigma del profesor ideal está siempre presente porque es el único elemento capaz de garantizar la armonía en el aula.

En el caso de Keating ese modelo es producto de la ficción, al que, tal vez, pocos o ninguno de nosotros como profesores nos parezcamos. Sin embargo, es su perfil el que tanto nos seduce e influye, ya que suscita curiosidad frente al conocimiento frío y seco, contribuye a ser una fuente de inspiración para los alumnos, aunque sea esgrimido desde el romanticismo más evanescente, y acaba constituyendo un modelo de identidad, anhelado por los alumnos, e inspirador (o no) para el profesorado.

El filme ha de analizarse en su efecto, no solo en sus elementos formales de la pedagogía un tanto desestructurada o escasamente sistemática que sigue Keating en sus clases... la intención de Weir es otra diferente: denunciar la educación deshumanizada y mostrarnos las infinitas posibilidades que trae consigo la implicación de un docente con sus alumnos. Y ambos conceptos son tan actuales hoy como en el momento del rodaje del filme. Pues, un docente ha de ser competente a nivel emocional (Gaya Catases y Sánchez Doreste, 2006, 18-23), Keating nos desvela una parte de este secreto pero, también, nos advierte de sus peligros, no lo olvidemos, con el suicidio de Neil. Inteligencia y emociones han de venir de la mano (Vaello, 2009).

## Bibliografía básica

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion>

<http://cineyeducacion.com>

<http://auladecine.es>

<http://edukazine.blogspot.com.es/2009/06/fichas-didacticas-ii-ciclo-cine-y.html>

Camino Ortiz de Barrón, I. (2011). Teoría e historia de la educación. Madrid: Delta Publicaciones Universitarias.

Carrera Gonzalo, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor: diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.

Castro, A. (1990). "El club de los poetas muertos. En defensa de la creatividad". *Dirigido por*, 178, 28.

Fleinbaum, N. H (1997). *El club de los poetas muertos*. Barcelona: Plaza & Janés.

García de León, M. A. (1992). El profesor ideal (La actividad docente a través del alumnado, los "más media" y las políticas educativas). *Revista Complutense de Educación* (Madrid), 1 (3) y 2, 29-42.

Gaya Catases, J. y Sánchez Doreste, J. (2006). "El club de los poetas muertos: un referente para

- el desarrollo de la inteligencia emocional". *Aula de innovación educativa*, 156, 18-23.
- Izquierdo Moreno, C. (2005). *El profesor y su mundo: guía para maestros y profesionales de la educación*. Sevilla: Trillas Eduforma.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Meirieu, P. (2007). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Mosston, M. (1990). Las tres erres para los profesores: reflexionar, refinar y revitalizar. *Apunts: Educació Física i Esports* (Barcelona), 24, 39-44.
- Negrín Fajardo, O. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Peñalva Buitrago, J. (2006). *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: La Muralla.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación* (Salamanca), 10, 325-345.
- Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos*. Madrid: Marcial Pons.

# Entornos y construcción de la identidad profesional

Juli Palou Sangrà ([jpalou@ub.edu](mailto:jpalou@ub.edu)), Eva Tresserras Casals

([eva.tresserras@ub.edu](mailto:eva.tresserras@ub.edu))

Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Sistema de creencias, construcción de la identidad docente, aprendizaje de lenguas, entorno

## Introducción. La identidad, más allá de una visión esencialista

Necesitamos volver la vista hacia atrás si pretendemos entender el auge en el ámbito de las ciencias sociales del concepto identidad. Es cierto que no es un tema nuevo, que solo bastaría con recorrer el largo y fructífero camino del pensamiento filosófico para constatar que se han entrecruzado y opuesto diversos puntos de vista sobre esta cuestión. Citamos como ejemplo las reflexiones de Hume en su Tratado de la naturaleza humana para destacar la conclusión a la que llega: la noción de identidad, como la de verdad, es una fantasía, ya que lo único que conocemos son nuestras impresiones puntuales. Solo impresiones acerca de algo que Montaigne ya describía en los *Ensayos* como de naturaleza fragmentaria, con tanta distancia entre los distintos “yos” como la que puede existir entre un yo y los demás.

No sería difícil, después de una revisión de la historia de disciplinas como la antropología, la psicología y la sociología, constatar un alejamiento de las posturas esencialistas, un alejamiento que podría intuirse mucho antes, pero que se certifica alrededor de la segunda mitad del pasado siglo. Poco a poco la concepción de la identidad como algo unívoco e invariable dejará paso a una percepción de la identidad como una construcción dinámica que sucede aquí y ahora. Es desde esta nueva perspectiva que adquiere sentido interrogarse sobre la conexión entre lo subjetivo y los arquetipos sociales predominantes en un entorno determinado.

Para evitar que el debate sobre la construcción de la identidad quede encerrado en una disyuntiva entre individuo y sociedad, Kaufmann (2004) propone distinguir de manera clara entre individuo e identidad. El individuo es una realidad abierta, en proceso, que encuentra el abrigo de su identidad en un marco histórico específico. El mismo autor evita tratar al individuo como una realidad distinta de la sociedad; esta distinción solo tiene sentido para esclarecer los términos, pero lo que sucede es que existe una interpenetración: el individuo está hecho de materia social, es un fragmento de la sociedad de su época.

Los fenómenos sociales no se presentan nunca en forma de entidades abstractas, autónomas, sino que se concretan siempre en experiencias vivenciales. Y es a partir de estas experiencias que se inicia un proceso de reformulación de los mismos fenómenos. Lo que podemos considerar como el aire del tiempo siempre es deudor de la individualización de lo social y de la socialización de lo individual. Es así como entendemos la interpenetración.

La cuestión que aquí nos planteamos es la enseñanza de lenguas en un contexto caracterizado por la diversidad lingüística y cultural. Se trata de descubrir de qué manera los docentes han interiorizado esta situación y cómo, a partir de sus experiencias, tratan esta cuestión en un entorno social de formación.

## Metodología

Distinguimos, siguiendo a Martuccelli (2013), entre biografías de carácter introspectivo y de carácter extrospectivo. Las primeras se centran en el análisis de las experiencias personales y nos ofrecen una visión más interior, relacionada con los repertorios lingüísticos de los informantes. Remiten, por lo tanto, a la individualización de lo social. Las segundas se formulan a partir de los temas extraídos de las entrevistas personales y de los relatos de vida; se trata de entrevistas realizadas en grupo que pretenden analizar de qué manera la individualización queda reflejada en las cuestiones de carácter social. Cruzando los dos tipos de entrevistas, la mirada sobre el exterior queda mediatizada por una mirada sobre sí.

El dispositivo de formación que presentamos como grupo de investigación constó de dos fases e implicó diez docentes de diferentes niveles: uno de educación infantil (EI), cuatro de educación primaria (EP), cuatro de educación secundaria (ES) y un asesor especializado en el trato didáctico de la diversidad lingüística.

La primera fase del proceso consistió en la escritura de un *relato de vida lingüística* (Bertaux, 1997). Es un relato centrado en el análisis personal del propio repertorio lingüístico y de las situaciones de uso de las lenguas que componen este repertorio. A la elaboración de este relato, siguió una entrevista personal con cada uno de los docentes; cabe apuntar que los miembros de PLURAL conciben las entrevistas como conversaciones orientadas con un propósito; en este caso el propósito era dar la oportunidad a los entrevistados para que pudiesen explicitar sus experiencias personales y profesionales acerca de las situaciones plurilingües.

El análisis de los relatos de vida lingüística y de las entrevistas permitió a los miembros del grupo de investigación detectar una serie de cuestiones que eran recurrentes. Otras, a pesar de aparecer con menor frecuencia, ayudaban a profundizar en el tema de estudio. Así, la selección de cuestiones relevantes se hizo desde dos perspectivas complementarias: la horizontal y la vertical. Si bien ambas debían cumplir con el requisito de la pertinencia, la primera priorizaba recurrencia y la segunda, incidencia.

Una vez extraídas las cuestiones relevantes, se organizó la segunda fase del proyecto, que consistió en sesiones grupales que tenían como finalidad propiciar la extrospección. Se realizaron cinco sesiones; en la primera los miembros del grupo de investigación apuntaron las cuestiones extraídas de un acercamiento más introspectivo y dejaron que los docentes las trataran entre ellos. En las otras sesiones se llevó a cabo un proceso de autoconfrontación, que se concibió de la manera siguiente: se pidió a cada docente que filmase y grabase en audio una sesión de clase en la que apareciese algún aspecto relacionado con la diversidad lingüística y cultural; a partir de aquí, seleccionaban una secuencia de entre cinco y diez minutos para comentar ante el resto. Los demás participantes, en un ambiente muy protegido, expresaban sus opiniones y comentarios sin la intención de llegar a ningún consenso, solo profundizando de forma especulativa en el tema planteado.

En este artículo nos centraremos en las reuniones de grupo, atendiendo de manera específica al discurso que generan los participantes en relación con el entorno; queremos averiguar sus percepciones respecto a las relaciones existentes entre el centro escolar y la familia, el barrio y el contexto social. Los datos obtenidos surgen de la autoconfrontación y de las biografías extrospectivas.

El debate acerca de estas cuestiones y el análisis del cómo y el qué muestran de su experiencia, nos ha permitido detectar las cuestiones recurrentes, los diferentes puntos de

vista que tienen acerca de ellas y de qué manera estos puntos de vista se modifican o se refuerzan a partir del debate colectivo.

## Resultados obtenidos

Para llegar a lo colectivo, a los grandes temas estructurales que se plantean, necesitamos averiguar los procesos de individualización. Después de analizar e interpretar con una mirada amable las preocupaciones y puntos de vista que los sujetos manifiestan en el relato de vida lingüística y en la entrevista, planteamos una serie de cuestiones para desarrollar a lo largo de las sesiones; estas cuestiones van entretejiéndose, modificándose y avanzando a través de la reflexión conjunta. A menudo, es a partir de este conjunto de reflexiones que acaecen las tensiones internas y, en consecuencia, la confrontación colectiva como objeto de conocimiento y aprendizaje.

Tomamos como punto de partida el sistema de creencias del profesorado en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos altamente diversos lingüística y culturalmente. Los problemas estructurales que percibimos, analizamos e interpretamos de manera cualitativa (tan importante es qué dicen que cómo lo dicen) confluyen alrededor de cinco esferas interconectadas entre sí: la identidad personal, la representación familiar, el centro escolar, el entorno más próximo y el contexto social. En esta ocasión centraremos nuestra atención en la reflexión propia de la cuarta esfera, el entorno.

### *Entorno y uso de la lengua*

En las historias lingüísticas individuales de los docentes aparece la conexión entre aprendizaje de lenguas y familia primero, y relación con el entorno después. Cuando se plantea esta cuestión de manera colectiva se profundiza de nuevo, con un consenso total, en el carácter afectivo que comporta el uso de las lenguas. La experiencia permite constatar que desde muy pequeños los alumnos mantienen actitudes claras acerca de las lenguas; estas actitudes quedan bien reflejadas cuando se reproducen expresiones propias de los alumnos como las siguientes: *"la llengua que més m'estimo"*, *"la meva llengua preferida"*, *"la llengua que més m'estimo perquè és la llengua de la meva família i del Paquistà"* (la lengua que más quiero. Mi lengua preferida. La lengua que más quiero porque es la lengua de mi familia y del Paquistán). Los alumnos más pequeños establecen una conexión muy íntima entre su historia lingüística, su familia y su entorno más inmediato.

Esto no significa que todos los alumnos de ciclo inicial tengan una clara consciencia de las lenguas que hablan; lo que sí parecen conocer es qué lenguas no entienden y quién las utiliza en cada momento. Esta apreciación permite a los participantes profundizar en lo que ellos denominan mutismo escolar. El mutismo, según manifiestan, surge cuando la lengua de los alumnos no les permite hacerse entender con los demás. En cambio, cuando consiguen utilizar más de una y más de dos, las alternan indistintamente en función del contexto comunicativo. Normalmente, cuando empiezan a hablar en catalán (cabe recordar que el primer contacto suelen adquirirlo en la escuela) se produce un cierto abandono de la lengua familiar, principalmente en el ámbito del aula. Esto disminuye, explican, a finales de EP y sobre todo en ES, donde el uso del catalán va en retención de la/s lengua/s de origen primero, y del castellano después.

El elemento del juego es otra característica que adquiere importancia en las reflexiones grupales acerca del uso de la lengua. Lo perciben como un elemento de encuadre, un ele-

mento que permite la mezcla de lenguas y culturas de forma libre y natural, un espacio cerrado donde el maestro a menudo no puede acceder. Es aquí donde el uso del catalán gana o pierde terreno en función de cada contexto y situación familiar.

Por otro lado, los participantes dan cuenta de la naturalidad con que los niños viven la diversidad de lenguas y culturas en el aula. La lengua de la escuela, el catalán, adquiere en los alumnos un sentido plenamente comunicativo y funcional, de relación con el país de acogida: *"aquí s'aprèn en català"* (aquí se aprende en catalán), manifiestan refiriéndose a la escuela. Esto ocurre sobre todo en EP y generalmente con alumnos que han vivido la diversidad desde los inicios de la escolarización. En ES, en cambio, no acontece esta generalización.

A pesar de que el docente adquiere un papel imprescindible en los primeros cursos de EP, queda rápidamente suprimido por el grupo de edad. La lengua es identidad, y a mayor capacidad de reflexión mayor anclaje a la tradición, a los orígenes. El centro escolar también se aleja del círculo central. Los docentes manifiestan que aparecen otros espacios de convivencia como las mezquitas, que tienen un impacto cultural y emocional en los alumnos, superior al que ejerce la institución docente.

Esta reflexión colectiva acerca del entorno más cercano, más afectivo, y el uso de las lenguas, conduce a los participantes a una conclusión que se formula y reformula en las diferentes intervenciones. Se trata de dar más espacio a la diversidad. El contraste de experiencias profesionales situadas en un entorno con gran diversidad lingüística emerge la necesidad de promover en las aulas la reflexión metalingüística. Comparten la idea que existen experiencias puntuales, aisladas, no sistematizadas. La reflexión mediatizada por las características del entorno hace evidente que conviene articular una propuesta que sitúe en un lugar preferente la reflexión sobre las vidas lingüísticas o lo que es lo mismo, sobre el propio repertorio lingüístico, ya que cuando los alumnos son conscientes de las lenguas que hablan y descubren la variedad de lenguas que hay en el aula se asombran de compartir con sus compañeros lenguas que no son el catalán: *"llavors aquí és com que ells n'hi s'ho descobreixen ¿no? ho han descobert ara ¡ostres! ¿tu parles castellà? Jo també ¿no? és una cosa com i porten junts des de P3"* (luego aquí es como si ellos ni se lo descubren ¿no? ¡Lo han descubierto ahora! ¿Tú hablas castellano? ¡Yo también! Es una cosa...y llevan juntos desde P3).

### *Entorno y valor social*

A lo largo de las sesiones, y fruto de la experiencia diaria en entornos multilingües, los participantes se sorprenden cuando escuchan por parte de profesores de ES que muchos alumnos autóctonos de padres castellanos minusvaloran y rechazan el catalán: *"et quedes:: de pedra és una persona que el sap i et verbalitza que no l'estima i que no el vol parlar"* (te quedas de piedra, es una persona que lo conoce y te verbaliza que no lo quiere y que no lo quiere hablar). Los alumnos extranjeros, en cambio, suelen utilizarlo sin problemas porque le atribuyen un valor funcional. Los docentes, de forma común, realzan la importancia de mezclar orígenes y culturas en un mismo centro escolar, para evitar el racismo entre comunidades y el uso de la lengua de origen en contra del catalán. Cuando el porcentaje de inmigración es menor, la valoración hacia la lengua aumenta: *"us heu fixat? Tenen un repertori molt ampli; ho valoren moltíssim"* (¿os habéis fijado? Tienen un repertorio muy amplio, lo valoran muchísimo), nos dice una profesora.

La falta de estimación hacia la lengua es otro tema recurrente de reflexión. Si bien explican que las familias suelen mantenerse a favor del aprendizaje de lenguas, en este proceso no tiene cabida el catalán. Los participantes lo atribuyen al valor social de la oportunidad o al

prestigio social, que engloba mejora profesional: *"per sortir del barri no el necessiten"* (para salir del barrio no lo necesitan).

En consonancia, insisten repetidamente en la importancia de crear contextos favorables hacia el uso generalizado del catalán. Lo subrayaban en los relatos de vida y en las entrevistas y lo proyectan ahora en las sesiones de grupo: *"si el vincle afectiu és fort, m'agrada pensar que algo queda"* (si el vínculo afectivo es fuerte, me gusta pensar que algo queda). Cuando el catalán no traspasa los círculos escolares, es difícil hablar de consolidación. Aquéllos que en la escuela, desde los primeros cursos emplean el catalán como vehículo de comunicación, suelen valorarlo positivamente y lo trasladan a círculos amistosos sobre todo, y familiares en según qué ocasión: *"jo crec que parlen millor l'anglès els meus alumnes que:: aquests català |¿eh?|"* (yo creo que hablan mejor inglés mis alumnos que estos catalán, ¿eh?) afirma la participante quién compara alumnos de ES acostumbrados al catalán con alumnos de cuarto de primaria *"que només parlen català amb el mestre"* (que solo hablan catalán con el maestro). Interpretamos, a partir de reflexiones varias, que el ámbito de uso y la proyección mental de una lengua son muy difíciles de cambiar. La auto asociación de espacios y lenguas es el reflejo de la realidad: *"pots viure a Catalunya sense saber català"* (puedes vivir en Catalunya sin saber catalán). De ahí deriva la idea, altamente consensuada, de promover a nivel de centro, una "acogida más global".

Metafóricamente, los participantes hablan de fronteras para referirse a los espacios físicos y mentales que individualmente las personas van dibujando en su interior. Explican como las familias viven encauzadas al barrio y construyen fronteras mentales difíciles de traspasar. Es el espacio protegido donde las lenguas de origen propician el abandono del catalán. En consonancia, si bien no traspasan ese espacio tan personal, todos coinciden en que los vínculos con el país de origen perviven infranqueables, quizás *"perquè la funció és diferent"* (porque la función es diferente), detalla un sujeto. Es un tema que ven diariamente y les preocupa muchísimo, ya que aparece reiteradamente en tres de las cinco sesiones de grupo.

A pesar de ello, cuando se discute en torno al valor que la institución escolar transmite a nivel familiar, las contradicciones entre los participantes propician la reflexión como motor de cambio y transformación. El estrés familiar, el esfuerzo de adaptación y las circunstancias familiares propias, explican, dejan huella en sus formas de actuación. Concluyen en la idea que muchas familias, en estado de choque, no pueden hacer frente a las demandas exigidas desde el centro escolar.

## Reflexiones finales

Este dispositivo relacionado con el proceso de formación de la identidad profesional permite formularnos algunas reflexiones que consideramos de interés para aprender a ser docente en un mundo en cambio. Anotamos tres. Primero: la necesidad de los docentes para dar sentido a los cambios sociales que viven en primera persona, que solo pueden hacerlo en contextos donde son ellos mismos los que gobiernan el discurso. Segundo: en los diferentes marcos interactivos, especialmente cuando es posible llevar a cabo un proceso de reflexión compartida, emergen puntos de tensión entre lo que se piensa y la realidad; en relación con el entorno, aparecen cuestiones como el impacto de la cultura familiar o la poca capacidad de los centros educativos para hacer frente a cuestiones sociales complejas, junto a un bajo reconocimiento social. Tercero: son los mismos docentes quiénes a partir de los puntos de tensión entre lo que esperan y lo que encuentran, entre lo que desean y lo que acontece, indican de manera

clara las necesidades urgentes de formación en todo el profesorado. Vemos, a través del análisis de los datos, que las reflexiones acaecidas en las diferentes sesiones producen un impacto en el sistema de creencias y representaciones de los informantes.

## Referencias bibliográficas

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.

–(2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

Fons, M. y Palou, J. (2011). El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística. *II Jornadas de Historias de Vida en Educación*. Málaga.

Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. France: Armand Colin.

Martuccelli, D. (2013). Qu'est-ce qu'une biographie extrospective? En Niewiadomski, C. y Delory-Momberger, C. (dir.), *La mise en récit de soi* (115-127). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Palou, J. y Tresserras, E. (2012). Religió, llengua i cultura en el procés de construcció de la identitat. En ICE (coord.), *Diversitat religiosa, educació integral i cultura democràtica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Woods, D. y Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39, 1-10.

# Starting the Conversation: Using the Currere Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools

Leslie Moore  
University of Maryland

**Keywords:** Currere, teacher preparation, professional identity, professional development, reflective practice, collaboration, school culture

## Abstract

The teaching internship marks the transition from novice to professional, and teaching interns find themselves navigating the in-between spaces of their concurrent roles as student and teacher. In this paper, I show how an educational autobiography process called *Currere* provides the opportunity for interns to mine the in-between space of their lives as students and teachers to discover and examine the influences on their conceptions of themselves as teachers. I describe the power of this process as it allows beginning teachers to harness their new awareness and insights about their lives as students, develop a deeper understanding of their roles as teachers in creating the lived classroom curriculum, and enjoy a more productive and intentional internship experience. I also show how the *Currere* process is easily adapted for use with experienced teachers to start conversations about refining existing practice and improving school culture. This process is an inexpensive and highly practical way to both improve teacher preparation programs and provide meaningful professional development in school settings.

It's not so much that we're afraid of change or so in love with the old ways, but it's that place in between that we fear.... It's like being between trapezes. It's Linus when his blanket is in the dryer. There's nothing to hold on to.

– Marilyn Ferguson (Lewis, 2013)

## Introduction: The In-Between Space

As Director of Student Teaching for the St. Mary's College of Maryland's (SMCM) intensive, year-long Master of Arts in Teaching (MAT) program, I am interested in exploring ways to help teaching interns navigate, and even embrace, the demanding MAT curriculum for maximum intellectual, emotional, spiritual, and professional growth as they transition from student to teacher.

Casey (1993) expresses the universality of *in-between* space: "A beginning-place and an end-place may stand out as the most conspicuous parts of a journey ... but the in-between places are just as interesting, and sometimes more so" (p. 275). The internship experience

component of any teacher preparation curriculum places teaching interns into challenging (and often quite uncomfortable) *in-between* spaces, and the SMCM MAT program is no different. First, the program requires that interns act as professionals while still graduate students. From day one, interns become well aware that, as teachers working with children, they are held to different standards of behavior and must live in between the public and private expressions of themselves, including their language, relationships, and social media presence.

Each intern must also establish his or her authority with students, but within the context of the mentor/mentee power differential and with the implicit understanding that sharing an established teacher's classroom equally is virtually impossible. Further, interns must present themselves to their students as leaders in the very classroom space designated to help them learn to do so. Interns arrive as students, but are expected to perform as the teacher from day one.

This in-between space of identity formation is uncomfortable at best and can be agonizing at worst. Many interns experience high levels of stress and anxiety. I believe that challenging situations have great power to shape individuals, but I have also seen that too much stress can result in a counterproductive internship. I am concerned that an overly difficult internship experience may have an impact on a teacher's entire career by reinforcing behavioral patterns of stress and negativity before the teacher is even hired as a professional educator. I argue that exploring and analyzing these in-between spaces is an important key to improving teacher preparation programs.

In *Identity and Difference*, Heidegger (1969) argues that identity is constructed based on language. Gadamer (1975) expands this idea, stating, "...experience of itself seeks and finds words that express it. We seek the right word – i.e., the word that really belongs to the thing – so that in it the thing comes into language" (p. 417). The MAT program invites interns to walk willingly into a space lived in-between the roles of graduate student and teaching professional without the language of an established identity to frame and support their efforts. Ironically, it is this very experience that helps develop each intern's construction of his or her professional self. How can we communicate this challenge in a way that leads to positive identity formation?

## The Currere Process: Actively Constructing Curriculum

It is through the language of William Pinar's (2004) *Currere* process that I ask my graduate MAT students to explore the *in-between* spaces of their former experiences with school and schooling, their current status as interns, and their ideas about their future selves as they prepare to become educators.

*Currere* is the Latin verb meaning "to run" in the way a current runs or flows. *Curriculum* is a noun that springs from this root and means "a running, course, career" (Harper, 2012). More specifically, *Currere* is an autobiographical method designed by William Pinar to provide a broader and deeper understanding of one's lived experience of curriculum through a process of remembering the past, imagining the future, then analyzing and synthesizing emergent themes. The term *curriculum* as Pinar uses it goes beyond defining the document that dictates instructional standards – it represents how groups (teachers and students) act and interact as educational experiences are created (Grundy, 1987). Doerr (2004) describes the *Currere* process as Pinar's desire to shift the focus of curriculum theory from guidance to understanding.

Using the *Currere* process to explore these *in-between* spaces, interns simultaneously deepen their understanding of the SMCM MAT curriculum and also broaden their understanding of *curriculum* in its many facets. The *Currere* process allows teachers to see themselves as active participants in shaping the lived curriculum along with their students. I argue that each teacher's understanding of *curriculum* in terms of lived experience is an essential aspect of a powerful and positive professional identity.

Grundy characterizes *curriculum* as a "cultural construction" that is a "way of organizing a set of human educational practices" (1987, p. 5). My synthesis of all I currently understand about *curriculum* is that once it is set in motion, it *creates itself*. By this I mean that human beings inhabiting a classroom space together generate experiences that provide the frame for interpretation of meaning; therefore, no one curriculum can possibly exist. Curriculum is always an individual creation, and the results for each teacher and student will always be unique.

The concept of *Curriculum in Abundance* (Jardine, Friesen & Clifford, 2006) is, in my view, one of the most inspiring expressions of *curriculum* in all of its possibility. Jardine et al. assert that, "...in a classroom where curriculum is understood and practiced in abundance, even "ordinary" is better than it was, because at least all the students get to live in the presence of work being done that is beyond the scarce pale of schooling" (p. xxv). After interns actively explore and discuss curriculum in all these aspects through the *Currere* process, *curriculum* comes to life. Interns begin to see themselves as creative, purposeful educators rather than instructional delivery people.

## Methodology: The Conversation Begins and Expands

The SMCM MAT begins during the summer semester. I teach a summer practicum course during which I ask interns to explore, and perhaps reframe, their understanding of students' behavior. We examine interns' preexisting ideas about teaching and take a candid look at personal bias. This is the springboard from which I introduce the *Currere* assignment. I completed my own *Currere* project in 2011, and found it had a profound impact on my awareness of who I am as an educator. I have been using it with my graduate students ever since. Here are the directions I give interns for completing the four-step *Currere* process as I adapted it for the MAT program:

### *The Currere Process – Directions*

#### *Stage 1 – Regression*

Think back as far as you can and record your memories in a stream-of-consciousness manner. Consider teachers, experiences with education, impressions, and media -- anything at all that is vivid to you as you grew up with the concepts of education and teaching.

#### *Stage 2 – Progression*

Next, project yourself into your future and record "memories" of things that are likely to happen based on this foundation of memories and ideas about teaching. (It is common to find this challenging.)

### Stage 3 – Analysis

Look at the connections between your past memories and your ideas about the future. Make an objective identification of the common themes and connections between the first two stages.

### Stage 4 – Synthesis

Finally, pull the whole thing together -- (where you've been, where you're going, and the common themes) -- and write about how you will use this new self-knowledge to make conscious, informed decisions about your practice as an educator.

Each year, I explain to the interns that the process will help them anchor their MAT experience by making them aware of the influences that brought them to teaching and that the process can provide a compass to help each of them more intentionally craft their future lives as educators. I assign only an hour as the time expectation for completing the project, but I welcome the interns to spend more time if they choose to do so. The majority of interns respond that they become "hooked" on what they are discovering as they write, and that they spend well beyond an hour working through the process steps.

*Currere* offers an opportunity to go back to the beginning, project into the future, and then purposefully and intentionally examine the *in-between* space. The assignment is the foundation for learning practical and applicable strategies for making the classroom a positive and productive space. *Currere* gives interns the insight and grounding in their own self-reflection to see themselves as more than managers of students – they become the architects of a classroom culture of learning and a curriculum of abundance. One intern characterizes her newly developed insight regarding *curriculum* in this way:

With this knowledge of wanting to establish empathy in my students, allowing them to be a part of the curriculum seems to be a great way to ensure that. By contributing actively to the course content, struggling students may work harder than they would have in a classroom where they are passive spectators.

After interns complete the project, we discuss the experience as a group. Interns make further connections between what they learn about themselves through the *Currere* process and the curriculum they choose to live in their classrooms as a result of this rich conversation. I receive positive feedback each year from my interns after they have completed the assignment in terms of its impact on their classroom practice: specifically, their deepened understanding of professional identity and their improved ability to more consciously and intentionally shape their classroom experience. The following are representative examples of Project feedback:

- Intern from 2011: *This was a really powerful and generally awesome project! It is such a good way to start the MAT and really put our roles as student teachers and eventually the real thing into perspective.*
- Intern from 2013: *You were right about the Currere project-- once I started writing I couldn't stop! It was a very cathartic experience and it motivated me to email a former tea-*

*cher to tell her how much she positively influenced my outlook on education.*

My view is that the assignment is so personalized and individualized that it actually brings abundant energy to those who work through the process in a serious and reflective way. Seeing the interns' growth as a result of the *Currere* process has also inspired and energized me as an educator. I have been spreading the word ever since.

I enthusiastically described the assignment to an assistant principal at one of our culturally diverse and professionally demanding internship partner schools. He adapted the *Currere* process for use as a change initiative with a small group of four experienced middle school teachers. These teachers independently explored, in writing, their foundational and most memorable autobiographical experiences with school and schooling without filtering for positive or negative effect. Next, they were given a compilation of my interns' responses about their memories of teachers and teaching. The teachers and the assistant principal met to compare their written experiences, share their reactions to the intern responses, and identify common themes. I participated in an additional conversation with the same group and introduced the idea of examining the space in-between what these experienced teachers had felt about the profession when they had started and the current state of their practice. The conversation centered on rejuvenation of the desire to inspire students and making a renewed commitment to the profession.

These four teachers, two teaching interns from my preparation program, the assistant principal, and I shared our experiences with *Currere* at the Maryland State Professional Development Schools (PDS) 2013 Conference, and then conducted a more interactive experience with participants at the June 2013 Maryland PDS Network meeting. This is an excerpt from the reflection of one of the middle school teachers:

Through this experience, and after the conference, I went back to my classroom feeling refreshed. I remembered that, as teachers, our words, thoughts, and actions can have an impact, a lasting impact, on the students that enter our classroom. Even when I am most stressed or upset, I have to remember that what I do today could be remembered twenty years from now. This experience made me realize that I want those memories to be positive. I want to be the motivator, the enthusiast, the positivity in my classroom that will not let those kids become another body in my classroom, but another life that can be transformed. As a school, we need to create a culture that will take our own experiences in school, teaching, and life and build them into our daily work to create students who will see education as an opportunity, not a listless daily routine.

## Results and Implications: Making the Tension of In-Between More Intentional

Each teacher and intern participant reported that completing the *Currere* process led to insights into their current teaching practice. Both novice and experienced teachers identified the *Currere* educational autobiography process as a powerful strategy that helped them become more reflective and intentional about crafting their professional identities. The resulting rich conversations after completing the *Currere* process were focused on enhanced teacher effectiveness, improved school culture, and a rededication to positive relationships with students.

In *The Tact of Teaching*, Van Manen (1991) states that educators must continually reflect on the lived experiences of interactions with children. Van Manen argues that educators who examine inevitable mistakes can strengthen their “pedagogical intent” to help children realize their potential for being and becoming. This is true for teachers, too. Through conversation centered on the *Currere* process, I believe that anxiety and emotional dissonance (whether as part of the teacher preparation process for novice teachers or from the day-to-day stresses on experienced teachers in a challenging career) can be reimagined as a pathway to emancipation from negative patterns of thinking and behaving rather than a downward spiral into burnout and, ultimately, departure from the teaching profession.

Teacher resilience is an important area I identify for future study regarding applications of *Currere* to improve teacher quality and professional retention rates. Henderson and Milstein (2003) describe the research on adult resiliency as emergent, but use their observations and reviews of extant research to conclude that the process of developing resiliency is similar for children and adults. Perry (2002) makes the following suggestions for developing resiliency in children:

- Offer activities that gently push children out of their comfort zone, helping them build their capacity to deal with future stressors.
- Help give each child a sense of his unique and special gifts. When you take a child aside and make him feel special with your attention and praise, you are shaping resilience. Your comments are powerful. Even brief, positive comments can be used by these children for a lifetime.
- Encourage children to think of things they are no longer afraid of. Point out their ability to thrive once they have faced a challenge.
- Give children many opportunities for speaking in front of the group. These experiences early in life build confidence and resilience. (p. 24)

If one rereads the items above, but replaces “child” and “children” with “teacher” and “teachers,” it is easy to see how the *Currere* process and the associated conversation addresses the above suggestions and can support the development of resilience in teachers. As an added benefit, I argue that by developing resilience in teachers, this same skill will also be enhanced in students as teachers model resilient behaviors. I offer evidence in the following quote from an intern’s *Currere* project synthesis:

The value of analyzing the past perceptions that have led to my current construction of what it is to be an educator is that I now see what is important to me personally, and I think about how I can be a positive influence in the lives of my students. By comparing my past experiences with my future goals, I realize not only that my experiences have given me insight to the kind of teacher I hope to be, but also that good teaching is about more than being a traditionally “good” teacher. It is about a readiness to adapt for students, and to do whatever is necessary to provide the tools that students need to be successful.

The first step is simply becoming aware of the true nature of the *in-between* and reframing the perceived negatives (as well as the discomfort of feeling like a “fish out of water”) as

opportunities for growing wiser and more resilient. The *Currere* process helps develop awareness of the nature and potential of *in-between* spaces as well as the concomitant intentional examination and crafting of the experience based on this awareness. The process offers a unique opportunity for developing greater professional capacity and stronger professional identities in both new and experienced teachers.

## Conclusion: Building on the In-Between Using the Currere Process

I have learned to embrace that tense *in-between* space between beginning and becoming. The education of children, who, like adults, have unique needs and often exhibit unpredictable behavior, can be an uncomfortable undertaking. I argue that instead of trying to tame and control the discomfort in education, that we engage with it and explore what there is to learn about ourselves, as well as what it means to educate others. Although often uncomfortable, the *in-between* space is a dynamic construct that is, in essence, pure possibility.

Based on my varied experiences with *Currere*, I am more curious than ever about learning from examining the lived experience of teachers (both beginning and experienced) in terms of navigating the *in-between* spaces of education and exploring what it means to be a teacher. I believe a thoughtful examination of (and conversation about) the *in-between* space of the teaching internship through the *Currere* process can mitigate stress, reduce discomfort, and support positive identity development for teachers-in-training. I also argue that most experienced educators live in professional spaces *in-between* their ideals and their perceived realities, and that the *Currere* process can generate the conversation about how to maintain idealism and motivation in the face of difficulty and disillusionment.

Will educators remain trapped in unnecessarily uncomfortable *in-between* spaces throughout their careers without ever experiencing the opportunity to grow? I believe that purposefully and courageously delving into these spaces is vitally important. *Currere* is an effective way to structure that exploration, and can be the common ground for authentic conversation that can shape positive experiences for teachers and students.

The *Currere* process is an elegantly simple – and inexpensive – way to bridge educational curriculum theory and daily teaching practice. I believe the synergy of both is necessary to develop and motivate high quality professional educators. Toward that end, I propose using the *Currere* process with educators as a surprisingly powerful way to improve teacher preparation programs, encourage more positive school culture, and develop more purposeful, resilient teachers. The *Currere* process can lead to authentic reflection and deeper commitment to creating richer learning environments for children and teachers. Once the exchange of ideas begins, I am certain that new ways of using the process will arise. I am eager to adapt and improve the process through collaboration with other teacher preparation programs and schools. I look forward to being part of a vibrant and exciting conversation.

## References

- Casey, E. S. (2009). *Getting back into place: Toward a renewed understanding of the place-world*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Doerr, M. N. (2004). *Currere and the environmental autobiography: A phenomenological approach to the teaching of Ecology*. New York, NY: Peter Lang.
- Gadamer H. (1975). *Truth and method*. New York, NY: Continuum International Publishing

Group.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. New York, NY: Routledge.

Harper, D. (2012). *Online etymology dictionary*. Retrieved from <http://www.etymonline.com>

Heidegger, M. (1969). *Identity and difference*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Jardine, D. W., Friesen, S., & Clifford, P. (2006). *Curriculum in abundance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lewis, J. J., About.com Women's History (2013). Women's Voices: Quotations by Women. Retrieved June 3, 2013, from <http://womenshistory.about.com/library/qu/blquferg.htm>

Perry, B. D. (2002). Resilience: Where does it come from?. *Early Childhood Today*, 17(2), 24.

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

# Formación permanente y construcción de identidades en el Equipo docente del practicum de Educación Social

Marta Venceslao ([mvenceslao@ub.edu](mailto:mvenceslao@ub.edu)), Ana Novella ([anovella@ub.edu](mailto:anovella@ub.edu)),  
Montse Freixa ([mfreixa@ub.edu](mailto:mfreixa@ub.edu))

Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** identidad, equipo docente, formación permanente

## Introducción

El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia formativa de aprendizaje en el seno del Equipo Docente de la asignatura del *practicum* del Grado Educación Social, así como los procesos de construcción identitaria derivados de la misma. Tratamos de analizar esta experiencia como espacio de generación de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión y la formación que nos brinda la propia práctica docente compartida en el equipo. Proponemos abordar los puntos medulares que dan cuenta de la sistematización de una práctica de formación permanente a partir de la reflexión “en”, “sobre” y “desde” la acción. Es a partir de estas consideraciones que nos incardinaremos en el proceso de transformación y construcción de la identidad docente. Para ello, hemos creído oportuno identificar los elementos que coadyuvan en el complejo proceso identitario, para pasar a su posterior análisis.

El equipo docente constituye un espacio atravesado por la voluntad de sus componentes de compartir su práctica docente con el objeto de habilitar una plataforma desde la cual pensar nuestra función como acompañantes del proceso de prácticas de los estudiantes. En el equipo se intercambian experiencias, estrategias de aprendizaje, e incluso consideraciones de orden ético con respecto al ejercicio profesional y docente. En un proceso de retroalimentación permanente, diseñamos estrategias metodológicas, creamos instrumentos de evaluación, significamos y consensuamos el programa docente. Fruto de este enriquecedor e intenso trabajo, podemos hoy destacar la existencia de un proceso de transformación como Equipo, y como docentes. Más concretamente, nos referimos a la construcción de una identidad docente compartida, aguijoneada por un proceso de formación y reflexión permanente. Quizás, una de las claves del Equipo es la combinación equilibrada entre la búsqueda de la coherencia que supone el trabajo coordinado y la libertad y el estilo individual que cada uno imprime en su manera de trabajar con su grupo de estudiantes.

Son varios los agentes que, en interacción continua con el Equipo docente, aportan los elementos necesarios para la reflexión y la formación del propio Equipo. Se trata de relaciones y espacios diversos, que conforman una red de interacciones y relaciones que nos alimentan como Equipo y como docentes.

Para un mejor seguimiento de este desarrollo, glosamos de forma sintética algunos de los principales objetivos del Equipo Docente:

- Diseñar el contenido curricular de la asignatura desde la transferencia de competen-

- cias.
- Planificar estrategias didácticas dentro de una línea metodológica consensuada.
- Consensuar los criterios de evaluación, a partir de la definición de estándares e indicadores.
- Avanzar en la idea de mejora en el aprendizaje y puesta en marcha de las competencias de los alumnos.
- Construir con los tutores-profesionales y otros agentes sociales, situaciones de aprendizaje óptimos para la transferencia de competencias de los estudiantes.
- Garantizar la coherencia interna como Equipo docente de los principios que fundamentan las prácticas y que se operativizan en los seminarios y supervisión de los alumnos.
- Establecer un espacio vivo de debate y reflexión sobre el practicum que permita su adecuación a las nuevas exigencias formativas y la integración de nuevos miembros al Equipo.

## Metodología

Este trabajo presenta algunos de los resultados de la investigación evaluativa de carácter participativo financiada por la Secretaría General de Universidades, Ministerio de Educación (CAIE114). La muestra la configuran trece docentes universitarios de la asignatura de prácticas externas del Grado de Educación social de la Universitat de Barcelona, algunos de ellos eran profesores noveles y otros contaban con una amplia experiencia docente. A finales del curso 2011-2012 realizó una entrevista en profundidad a cada uno de ellos con la finalidad de analizar su proceso de construcción de la identidad como docente, así como las claves formativas para docentes universitarios noveles que se implicarían en esta docencia. Para el estudio de las entrevistas en profundidad se ha seguido la técnica del análisis de contenido, para lo cual se ha utilizado el programa informático de análisis cualitativos de datos textuales ATLAS.ti.

## Resultados

A partir del análisis de contenido de las aportaciones de los trece docentes entrevistados hemos identificado los aspectos medulares que hacen del Equipo Docente un espacio de formación permanente y aprendizaje reflexivo, así como las concomitancias de este proceso en la conformación identitaria de sus miembros.

### *Identificación de los contenidos formativos*

Es importante, en primer lugar, identificar los contenidos que permiten nuestra formación. Algunos de los aprendizajes más relevantes que señalan los docentes entrevistados son:

- Reconstrucción del marco lógico de las prácticas externas en el Grado de Educación Social.
- La función del tutor-universitario como arquitecto de procesos de construcción y reconstrucción de la práctica y la identidad profesional.
- Innovación y creatividad metodológica en el marco de la docencia.

- Construir un equipo docente desde la revisión del ejercicio docente y la calidad de la formación de los estudiantes.

### *Estrategias formativas*

En segundo lugar, creemos importante dar cuenta de las estrategias a través de las cuales nos formamos. Las sesiones de equipo de trabajo, ha sido definida por los entrevistados como un espacio definidor de los principios que orientan el ejercicio docente en el seno de las prácticas. A partir de las diferentes miradas y experiencias docentes analizamos la concreción de orientaciones específicas que configuran los referentes docentes.

Las sesiones de Equipo de trabajo son un espacio de reflexión abierta y compartida donde las diferentes voces se encuentran, intercambian, resuelven y se interrogan de forma conjunta. En este caso, cabe destacar el hecho de que no haya distinción entre personas con mayor o menor experiencia en el tema. A partir de las diferentes miradas y experiencias analizamos la concreción de orientaciones específicas que configuran los referentes docentes. Las sesiones evolucionan a partir de compartir el mismo marco referencial -las prácticas externas dentro del Grado de Educación Social- así como de las competencias que proponemos impulsar en ellas. Buscamos enriquecer la metodología de trabajo a partir de compartir diferentes estrategias y consensuar elementos evaluativos para el desarrollo de los aprendizajes adquiridos.

Este espacio no puede ser entendido sin enmarcarlo en un proceso de retroalimentación permanente entre el Equipo y los elementos e interacciones externos. Se trata de un proceso de investigación-acción en el que los miembros del Equipo traen aspectos que son reflexionados y analizados, y que después son puestos en práctica, para volver a ser devueltos al grupo, pero esta vez, transformados, modificados y enriquecidos. Este es, sin duda, una de nuestros aspectos más distintivos.

Más allá de la metodología que impregna el funcionamiento como Equipo docente, los docentes entrevistados consideran que una de las claves que han favorecido nuestra formación permanente pasa por la emergencia de un clima de trabajo atravesado por unos valores y sentimientos singulares que, como Equipo, hemos podido identificar. No se trata de aprendizajes propiamente dichos, ni de elementos teóricos al uso, sino más bien de un sustrato intangible que nos permite habitar el Equipo como un espacio para la construcción de una identidad docente individual, a la vez que compartida. En otras palabras, podríamos referirnos a ciertas convicciones que dicen adquirir a lo largo de nuestro interaccionar en el Equipo, las cuales posibilitan un hábitat de confort y seguridad. Los informantes destacan los siguientes elementos:

- Encontrar el justo equilibrio entre el grupo y la individualidad de cada uno. Desde este punto de vista, quizás lo más interesante es ofrecer criterios de referencia básicos y un espacio permanente para compartir el día a día de la tarea docente.
- Un grupo es más que la suma de aportaciones; es más inteligente y enriquecedora la combinatoria de ideas de los diferentes miembros del Equipo.
- La docencia universitaria, en contra de lo que estamos acostumbrados, no tiene por qué vivirse en solitario. Sabemos que puede ser una experiencia compartida y enriquecedora junto a otros/otras.
- Mostrar las fortalezas y debilidades como docentes sin miedo a ser evaluada-juzgada

- sino como oportunidad para formarse y transformar el estilo docente.
- Relaciones de respeto y autoridad.
  - Relaciones de horizontalidad más allá de los diferentes grados de experiencia docente.
  - Reconocimiento del legado generacional de las docentes que nos precedieron.

### *Construcción y transformación de una identidad docente compartida*

Señalábamos con anterioridad la transformación y la construcción de la identidad docente como uno de los aspectos medulares de esta experiencia. Quisiéramos dar cuenta, en este sentido, de los elementos que han reconocido como impulsores del proceso identitario que marca el devenir del Equipo. Los presentamos agrupados en las siguientes categorías:

#### *a) Potencialidad del pensamiento compartido*

La toma de conciencia de la potencialidad de las dinámicas instituidas en el seno del Equipo ha constituido, sin duda, uno de los resortes más reseñables para el empoderamiento de sus miembros. Este elemento, que fortalece y relanza nuestra conciencia como grupo, pivota principalmente en torno a dos elementos.

- Dar sentido a la práctica docente, a nuestra propia formación permanente y al espacio que constituye el propio Equipo docente: un espacio real de autorreflexión, investigación-acción, transformación profesional, interés por la búsqueda de elementos de innovación en nuestra práctica.
- Fortaleza del Equipo que formamos, reflejada en la potencialidad de trabajo y transformación, y en la capacidad de elaborar un nuevo plan de trabajo, con identidad propia, con reconocimiento.

#### *b) Sentimiento de pertenencia y apoyo*

La construcción de lo que podríamos llamar sentimiento de membresía, se ha urdido con diferentes y valiosos mimbres que dan cuenta de una disposición particular de los miembros del Equipo a construirse en tanto tal:

- Abrir la mirada, pensar que otras formas de hacer son posibles, dejarse contagiar con el entusiasmo del otro, sentirse parte del grupo.
- Transmisión a los (nuevos y antiguos) miembros del Equipo que pertenecen a él.
- Sentimiento de pertenencia a un Equipo y un proyecto compartido en el que todos sus miembros están en proceso de aprendizaje.
- Sensación de seguridad que aporta el Equipo a la hora de presentar o llevar a cabo actividades y propuestas en los seminarios con los alumnos, en los centros... Lo que se propone responde a un trabajo que, muchas veces, trasciende al docente tomado de forma individual.
- Apoyo de la Coordinación del *Practicum* (algunos de sus miembros forman parte del equipo docente) cuando se plantean dificultades en cuando centro o estudiantes.

#### *c) Idea de cambio-transformación personal y colectivo*

Nuestro camino no ha estado exento de obstáculos, incertezas y dificultades. Lejos de afrontarlas como un problema, la mayoría de los docentes dicen haber significado estas pequeñas

crisis como posibilidades de cambio para crecer y madurar como docentes. Las crisis, como sostuvo Arendt (1996), nos brinda la oportunidad de adentrarnos en nuevos lugares, y plantear nuevos interrogantes. Supone pasar de una situación de incertidumbre, de duda, de ensayo a partir de las diferentes aportaciones, inputs de los diversos alumnos, centros y situaciones, y aprovechar todo esto compartiéndolo en el equipo de practicum, para salir fortalecidas, y con más herramientas para nuevas situaciones a nivel personal como docente y a nivel colectivo como integrante del Equipo docente.

#### d) Sistematización del trabajo

Creo imprescindible ordenar, estructurar y organizar el trabajo de reflexión y creación desarrollado en el interior del Equipo. Consideramos necesaria esta tarea en relación a dos ejes:

- Sistematización de la docencia y la evaluación de una materia nueva en la que uno se integra pero siente que no parte de cero ni se siente sólo para hacerlo.
- Sistematizar el contenido de las tutorías con los alumnos, la estructura de los seminarios, el sistema de evaluación del alumno y de seguimiento del centro de prácticas.

### Palabras finales...

No es cuestión de concluir sino, al contrario, de continuar elucidando la formación y la transformación identitaria que permite la participación en los Equipos Docentes. A partir de la voz de los integrantes del equipo docente del *practicum*, hemos querido reconocer en estas páginas su sentir en relación a la potencialidad del trabajo conjunto, como generador de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión y la sistematización de la práctica docente que compartimos y construimos. Se trata de un proceso de formación permanente a partir del análisis "en", "sobre" y "desde" la propia acción, que posibilita, a su vez, la construcción y transformación de una identidad docente dinámica y valiosa.

### Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación*. Madrid. Península.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus, tomo I y II.

Fullana, J. (Coord.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. AQU Catalunya.

Mateo, J. (Coord), (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el treball de grau en l'àmbit de les ciències socials i jurídiques*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. p. 11-29, 58-73

Novella, A.; Forés Miravalles, A.; Venceslao, M.; Freixa, M. y Pérez Escoda, N. (2013). 6 condiciones docentes en las prácticas externas. La representación de los protagonistas. CIDUI, Bellaterra, 29 de mayo.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Venceslao, M., Novella, A., Avellaneda, A., Forés, A., Rubio, L., Gil, E. (2011). *El equipo docente del practicum de educación social de la UB: una arquitectura caleidoscópica desde (o para)*

*la formación permanente.* III Congrés de Noves Tendencias en la Formació Permanent del Professorat. Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre.

# CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS DOCENTES

# Colaborar para enseñar y aprender en la universidad

Adriana Ornellas (*aornellas@uoc.edu*)

Universitat Oberta de Catalunya/Universitat de Barcelona

Elisabet Higuera Albert (*ehiguera@ub.edu*)

Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Enseñanza universitaria, identidad docente, colaboración, Educación Social, TIC

## Resumen

Esta comunicación da cuenta de la experiencia de colaboración de las autoras que comparten docencia en la asignatura Usos, posibilidades y límites de las TIC del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona. Desde nuestra práctica, consideramos que no solamente los estudiantes pueden ver aumentada su capacidad de aprendizaje y construcción del conocimiento al trabajar de forma colaborativa, sino que la colaboración entre docentes, en un contexto universitario de cambios, incertidumbres y convergencia europea, se constituye en una fuente de aprendizaje y saber, además de que nos abre la posibilidad de redescubrir-nos y repositionar-nos en relación a lo que enseñamos y a los propios estudiantes.

Plantear un trabajo docente compartido y en colaboración en el marco de la asignatura es una estrategia fundamental para promover, por un lado, la innovación docente y la formación en la acción del profesorado y por otro, una formación integral de un educador social práctico-reflexivo que contemple aspectos más allá del mero conocimiento instrumental de las herramientas tecnológicas.

## Introducción

En este artículo abordamos un aspecto que consideramos fundamental para conseguir una buena práctica docente universitaria en un contexto universitario de cambios, incertidumbres y convergencia europea: la colaboración.

El texto presenta el resultado del análisis y reflexión de las autoras sobre el proceso de diseño, planificación y desarrollo colaborativo de la asignatura "Usos, posibilidades y límites de las TIC" (UPLTIC), perteneciente al plan de estudios del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona.

En el curso 2008-2009, en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de rediseño de las titulaciones, un grupo de docentes del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona inicia un proceso de diálogo y colaboración con la finalidad de implementar la asignatura obligatoria de primer semestre que tiene por objetivo dotar a los futuros educadores sociales de las competencias necesarias para entender, diseñar, aplicar y evaluar propuestas socioeducativas incorporando las TIC.

Con el propósito de acercarnos progresivamente hacia el empleo de nuevas formas de

enseñanza alineadas con las metodologías requeridas por el EEES y de transformar los modos de hacer habituales en las aulas universitarias, para el diseño de la nueva asignatura nos hemos apoyado en tres pilares elementales: la planificación conjunta; la colaboración en su desarrollo, seguimiento y revisión; y la innovación didáctica.

A lo largo del texto reflexionamos sobre cómo estos tres pilares, que consideramos clave para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad, nos ha permitido el desarrollo de una asignatura adaptada a los requisitos del EEES, que nos permite articular respuestas globales y complejas para una formación de los futuros educadores sociales en TIC que se aleje del reduccionismo técnico y tenga en cuenta el conjunto de las dimensiones que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Constituirse como docente en un contexto de indagación y colaboración

Como punto de partida, es importante situar nuestra trayectoria docente e investigadora en la universidad en el marco de los grupos transdisciplinarios de investigación (Esbrina - Subjetividades y entornos educativos contemporáneos, 2009SGR 0503) y de innovación docente (Indagat - Grupo de innovación docente para favorecer la indagación, 2010GIDC-UB/12) del que formamos parte, y cuyos miembros comparten una serie de premisas desde las que sitúan sus concepciones y prácticas de enseñanza, a la vez que buscan construir espacios de reflexión para mejorarla a través de la colaboración entre pares.

Algunas de las perspectivas comunes desde donde nos posicionamos como docentes y que se relacionan con nuestra forma de entender el aprendizaje en la universidad son las siguientes (Hernández et al, 2011):

- Una perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004), que entiende el aprendizaje como algo situado y contextualizado, y busca promover el aprender desde el diálogo, la indagación, la colaboración, la creación de sentido en las actividades y experiencias de aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento vinculado a problemáticas reales que muevan a la búsqueda de alternativas a los dilemas planteados y que confronte a los estudiantes con diferentes versiones de los fenómenos o problemas objeto de estudio.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la investigación, el compartir y la representación del proceso de aprendizaje.
- La formación de profesionales para el siglo XXI que sepan transitar y utilizar múltiples alfabetismos (Cope y Kalantzis, 2000; Lankshear y Knobel, 2003), más allá de las tradicionales formas de representar el saber.
- Situar el proceso de aprendizaje partiendo de la propia experiencia de los aprendices; lo que significa considerar a los estudiantes como sujetos del proceso de aprender. En este sentido se les invita a partir de sus conocimientos y experiencias sobre una temática o un problema que sea objeto de estudio.
- Considerar la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes den cuenta de su reflexión y el sentido otorgado a su proceso de aprendizaje.

Planificar y llevar a cabo nuestra docencia en función de estas premisas representa un cambio tanto para el profesorado como para los estudiantes en relación con la metodología y las estrategias de aprendizaje utilizadas.

## El sentido de la docencia universitaria en colaboración

Aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia (Lieberman y Grolnick, 2003, p. 266).

Una de las cuestiones que en la actualidad ocupa el centro del debate educativo es la cultura de colaboración del profesorado, así como sus implicaciones para dar respuesta a los retos de la convergencia europea. Pocas profesiones se caracterizan por un mayor aislamiento o individualismo que la enseñanza. En el ámbito universitario este aislamiento es favorecido por la misma arquitectura de las instituciones, las condiciones organizativas, la distribución del tiempo y el espacio, la fragmentación curricular y la cultura balcanizada del profesorado en torno a su materia, departamento o grupo de investigación.

En la actualidad disponemos de suficientes evidencias que confirman las ventajas de la colaboración frente al individualismo como modelo de aprendizaje no solamente para los estudiantes, sino para el profesorado (Johnson & Maruyama, 1981; Slavin, 1995). Desde una perspectiva Vygotskiana, Deppeler (2007) considera la colaboración como un factor fundamental para el desarrollo profesional. Los docentes al igual que los estudiantes, aprenden a partir de los procesos de colaboración, de intercambio de ideas, de articulación de soluciones a los retos que surgen en su contexto. En este sentido, el aprendizaje docente es un proceso de indagación colaborativa que determina la transformación de las prácticas y la construcción de nuevos conocimientos profesionales.

La construcción de una cultura colaborativa en la universidad se torna, por tanto, ineludible para fomentar la interacción y la cohesión social entre el profesorado además de favorecer formas de aprendizaje y desarrollo profesional centradas en la indagación, la reflexión sobre la propia práctica y el análisis de los resultados que se están obteniendo en el aula.

## Nuestra experiencia de enseñar y aprender en colaboración

En el curso académico 2008-09 a algunas docentes que impartíamos asignaturas relacionadas con las Nuevas Tecnologías en las diplomaturas de Magisterio y Educación Social (tres profesoras asociadas y una profesora colaboradora), se nos confió la tarea de diseñar la asignatura "Usos, posibilidades y límites de las TIC" del grado de Educación Social. Ya en ese entonces habíamos iniciado un proceso de colaboración en el marco de la propia diplomatura que nos ofrecía feedback del alumnado sobre el valor añadido para su formación de la colaboración docente y sobre el beneficio de compartir planes docentes, actividades y metodologías (Higuera, Ornellas, Casablanco y Forés, 2009).

Nuestra experiencia previa en el desarrollo de una docencia en colaboración nos ha permitido establecer un proceso de planificación conjunta de la nueva asignatura UPLTIC, compartiendo y ajustando contenidos, metodologías, recursos y criterios de evaluación que nos ha posibilitado construir un marco docente común. Estas dinámicas nos han permitido cohesionarnos como equipo docente y actuar como una comunidad de aprendizaje que traslada sus saberes y experiencias al aula. Este proceso de diseño y desarrollo colaborativo de la asignatura se llevó a cabo con docentes de diferentes departamentos y diferentes grupos de investigación, reflexionando sobre la práctica y proyectando unos bloques que se establecieron como básicos dentro de la asignatura. De cada bloque, cada docente compartió las actividades y enfoques que utilizaba, estableciendo actividades y acordando acciones conjuntas para abordar diversas temáticas. En base a este proceso de diseño compartido y del plan do-

cente elaborado hemos desarrollado una serie de prácticas pedagógicas comunes, y hemos ido intercambiando experiencias y conocimientos didácticos a partir de la reflexión sobre la acción.

Las metodologías y procesos de colaboración desarrollados han sido muchos y variados y buscaban favorecer la creación de experiencias de aprendizaje que capacitaran a los futuros educadores sociales para entender, diseñar, aplicar y evaluar procesos de intervención educativa mediados por las TIC. La implicación y el compromiso por parte de los docentes ha sido esencial para poder llevar a cabo estas metodologías. Algunas de estas son:

- Diseño, planificación e implementación conjunta de la asignatura durante el curso académico 2009-2010.
- Definición conjunta de criterios de evaluación. Al acordarse las actividades tipo, se establecieron criterios de evaluación compartidos así como un calendario conjunto para inferir coherencia y cohesión a la asignatura. Este calendario se revisa a medida que avanza el curso y se van concretando actividades, talleres y conferencias.
- Construcción de escenarios socioeducativos de forma conjunta entre varios docentes. Estos escenarios se utilizaron para ofrecer posibles contextos socioeducativos sobre el que los estudiantes deberían diseñar una acción de intervención con TIC. Posteriormente, y tras reuniones de coordinación en las que hemos ido valorando el funcionamiento y adecuación de nuestras propuestas, se valoró la posibilidad de que en vez de utilizar escenarios hipotéticos, el alumnado fuera capaz de explorar su entorno y hacer una propuesta de intervención basada en un contexto real. Esta última propuesta ha sido bien acogida por el alumnado, aprovechando el trabajo sobre escenarios que se disponía en un wiki como muestra para orientar esta nueva metodología.
- Diseño y ejecución de un ciclo de conferencias. Edición tras edición se fueron socializando las conferencias que se iban promoviendo en el marco de la asignatura abriéndose a los diferentes grupos y accediendo así a diversas acciones. El valor de la colaboración repercutió en una formación más variada para el alumnado, que pudo acceder a diversas conferencias, talleres y actividades en el marco de la asignatura.
- Apertura de algunas de las conferencias y talleres a la facultad de pedagogía. Se solicitaron diferentes ayudas de la facultad para poder ofrecer actividades abiertas a la misma dentro del marco de la asignatura. Esta apertura fue posible por la colaboración entre los diferentes docentes que se implicaron en proyectar las actividades, comprometerse con la formación no solo del alumnado de la asignatura sino de quien estuviera interesado de la facultad, y justificar su realización ante la misma.

## Reflexiones finales

La experiencia de colaboración entre los docentes que imparten asignatura de UPLTIC viene constituyéndose a lo largo de los años como una estrategia fundamental para promover, por un lado, la innovación docente y la formación en la acción del profesorado y por otro, una formación integral de un educador social práctico-reflexivo que contemple aspectos más allá del mero conocimiento instrumental de las herramientas tecnológicas (Ornellas, Bautista y Forés, 2009). Desde esta creencia, buscamos brindar a nuestros estudiantes la oportunidad de involucrarse en procesos de indagación y reflexión colaborativa, la conciencia de pertenecer a un

grupo y el sentido colectivo de la responsabilidad y el compromiso.

En el marco de esta asignatura la colaboración entre algunos docentes se lleva a cabo de forma constante, promoviendo acciones que abren la formación del alumnado más allá del aula y que responden a las inquietudes y necesidades de estos. Lo que buscamos es articular respuestas globales y complejas para una formación de los futuros educadores sociales en TIC que se aleje del reduccionismo técnico y tenga en cuenta el conjunto de las dimensiones que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de colaborar es ofrecer una formación propia de los profesionales de la educación social del siglo XXI, ofreciendo entornos de aprendizaje ricos (Jakes, 2003) que les permitan el desarrollo de competencias complejas. Esta forma de concebir la docencia es la que nos constituye como un equipo docente que aprende curso tras curso de forma reflexiva, aspecto que nos orienta a la constante innovación y actualización.

La coordinación entre el profesorado, además de ayudarnos a construir una asignatura dinámica y que incluya tanto nuevas formas de intervención socioeducativa emergentes como tecnologías emergentes, es una forma de propiciar nuestro desarrollo profesional, fomentar el aprendizaje y mejorar la práctica docente. Evitar la soledad y la fragmentación a la que puede conducir la libertad de cátedra entendida como una forma aislada e individualista de educar es esencial para construir una identidad docente basada en la construcción compartida del conocimiento, en la investigación-acción, y la noción de comunidad docente. Este tipo de comunidades, basadas en la colaboración, nos permiten adaptarnos a los requisitos del EEES y su complejidad.

Asimismo, la colaboración comporta un sobreesfuerzo y una dedicación inicial que requiere de una inversión de tiempo que a la larga permite maximizar los resultados y ahorrar esfuerzos si se elaboran y comparten recursos y actividades. Como todo proceso constructivo-comunitario, los procesos de creación y de construcción de una identidad compartida son los que requieren de mayor dedicación. Una vez se asienta la identidad docente compartida, es un proceso cíclico que cada vez ofrece mejores resultados y permite la innovación constante por la forma de proceder y entender la docencia en sí misma. También se evita la soledad y la responsabilidad única de procesos liderados por uno solo, y se evitan las comparaciones de programas entre profesores generando un mejor clima docente que trasciende también al aula y al alumnado. Esta coordinación también ayuda a formar educadores sociales más motivados, con un sentimiento de trabajo en equipo y coordinación implícito, y con la posibilidad de ver diferentes formas de hacer y de construir la práctica educativa mediada por las TIC.

En definitiva, ser docente bajo este planteamiento adquiere una dimensión social que modifica las metodologías e influye en la construcción de la identidad docente del profesorado implicado. Nuestra experiencia en la Universidad no siempre ha sido así, en ocasiones nos encontramos ante asignaturas para las que simplemente nos coordinamos sin llegar a establecer una colaboración real, perdiendo esta dimensión social y compartida que caracteriza la docencia en la asignatura UPLTIC. Por este motivo, hemos considerado interesante compartir esta experiencia, por lo que esta significa para nosotras como docentes y como ejemplo de buena práctica compartida. Ser docente hoy, más que en otros tiempos, es un ejercicio social de co-responsabilidad, como hemos intentado evidenciar a lo largo de este relato.

## Referencias bibliográficas

Cope, B.; Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*.

Londres y Nueva York: Routledge.

- Deppeler, J. (2007). "Collaborative inquiry for professional learning". In A. Berry, A. Clemans, & A. Kostogriz (Eds.), *Dimensions of professional learning. Professionalism, Practice and Identity* (pp.73-88). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Hernández, F. Sánchez, J.A.; Forés Miravalles, A; Sancho Gil, J.M. Casablanacas, S.,Creus, A., Herreraiz, F. & Padró. C. (2011). *Aprender desde la indagación en la Universidad*. Barcelona: Quaderns ICE UB.
- Higuera, E., Ornellas, A., Casablanacas, S., Forés, A. (2009). Formem educadors i educadores socials per intervenir en l'era digital: el cas de l'assignatura Noves Tecnologies Aplicades a l'Educació Social a la Universitat de Barcelona. *1r congrés català d'educació social*. 26 y 27 de noviembre de 2009. Vic.
- Jakes, D. (2003) Creating Virtual Workspaces: New Models for Developing Online Curriculum. *TechForum: Breakthrough Technologies for 21st Century Schools*. Chicago, 29 de Abril de 2003. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de [http://www.techlearning.com/techlearning/pdf/events/techforum/chi03/vault/Jakes\\_Presentation.pdf](http://www.techlearning.com/techlearning/pdf/events/techforum/chi03/vault/Jakes_Presentation.pdf)
- Johnson, DW & Maruyama, G. (1981). "Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*. 89, 47-62.
- Lankshear, C.; Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Lieberman, A. y M. Grolnick (2003), "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes", en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Marcelo, C. (2001), "La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio", en C. Marcelo (edit.), *La función docente*, Madrid, Síntesis.
- Ornellas, A., Bautista, G., Forés, A. (2009): University innovation for school innovation: training teachers in ICT from a practical-reflective perspectiva. En A. Méndez-Vilas et al (Eds). *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education, vol. 2* (pp. 856-859). Formatex: Badajoz.
- Sánchez, J. A.; Forés, A.; Sancho, J. M.; Ornellas, A. (2010): Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. In Pagès, T.; Cornet, A.; Pardo, J. (coords.). *Buenas prácticas docentes en la universidad*, pp. 33-42. España: Octaedro.
- Sancho, J.M. (coord) (2007). Formadores que se forman cuando comparten lo que aprenden . *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. 5-7 de septiembre de 2007. Barcelona.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon (2ª ed.).
- Stoll, L.; Fink, D.; Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro. (2003).

# ¿Dónde me he metido? Las condiciones profesionales en la voz del profesorado novel

José Ignacio Rivas Flores (*j\_rivas@uma.es*), Analía E. Leite Méndez (*aleite@uma.es*), Pablo Cortés González (*pcortes@uma.es*)

Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación.

**Palabras clave:** Profesorado novel, profesionalización, trabajo docente

## Descripción general

La comunicación que presentamos es parte de la investigación acerca de “La construcción de la identidad profesional del estudiantado del grado de primaria”, que estamos desarrollando conjuntamente con las Universidades de Almería, Jaén, Córdoba y Granada. Si bien, para esta ocasión los resultados que se presentan corresponden al trabajo realizado en la Universidad de Málaga, en colaboración con el Centro de Profesorado de Málaga. A modo de síntesis, la investigación está analizando cómo el alumnado del grado de primaria está conformando su visión y su práctica de la profesión a través de 3 fases distintas. Una primera centrada en los relatos sobre su propia experiencia escolar, una segunda focalizada en su paso por la facultad, y una tercera que afronta su relato de los primeros años de profesión. Esta comunicación se centra en esta última fase, trabajando con un grupo de 15 profesores y profesoras de no más de 5 años en la profesión, en torno a su experiencia profesional y el proceso de formación inicial. A lo largo de las sesiones de trabajo las condiciones profesionales emergieron como un factor esencial de su experiencia, ya que estas creaban las condiciones para su actividad profesional, generando prácticas, actividades y modos de pensar que se presumen relevantes en el desarrollo profesional futuro. Más adelante explicitaremos cómo se realizaron las sesiones desde un enfoque metodológico y epistemológico.

Desde un punto de vista conceptual este trabajo se sitúa en una orientación socio-crítica (Gergen, 1985; Kincheloe, 2001; Wenger, 1998; etc.). Desde esta perspectiva entendemos que el trabajo docente hay que analizarlo en relación a los contextos de trabajo y las historias personales del profesorado ya que estamos ante procesos construidos colectiva e históricamente. Más allá de las coyunturas teóricas e institucionales, el trabajo docente es el resultado de la acción de sus actores, a lo largo del tiempo y en los escenarios particulares en los que se viene desarrollando. Por tanto, su estudio pasa necesariamente por la consideración de las condiciones políticas, sociales y culturales que sufre, y viene sufriendo, la institución educativa.

Así considerado, con este estudio pretendemos romper con la tradicional división entre formación inicial y permanente, entendiendo que ambas forman parte de un mismo proceso, y se conforman de acuerdo a lógicas similares, aunque cambien los escenarios. Como afirma Berliner (2000) “se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, a la inserción y a la formación continua” (p. 370). Es decir, más que etapas diferenciadas e independientes en el proceso de construcción de la identidad docente, hay una dinámica continua a través de la cual se va

dando sentido a los diferentes escenarios en los que se construye la profesión.

El trabajo docente, por tanto, está sometido a condiciones generadas desde ámbitos tan diversos como el institucional, corporativo, cultural, social, político, moral, etc. Presenta una visión calidoscópica en torno al espacio, el tiempo y el contexto, como ejes que la concretan desde la complejidad y la heterogeneidad. La forma como se articula esta complejidad da lugar a diferentes modos de afrontar el trabajo docente desde historias personales y profesionales diferentes. El docente actúa con sujetos en contextos instituidos, a partir de la relación que se establece entre ellos, lo cual le da un carácter contingente y situado. Si bien, estos contextos están fuertemente estructurados y reglamentados desde posiciones pretendidamente centralizadas y generalizadas; lo cual resulta cuanto menos paradójico. Posiblemente algunas de las posibles crisis de la profesión deban explicarse desde esta situación de conflicto y paradoja que caracteriza este trabajo (Rivas, Leite y Cortés, 2011).

Estas relaciones con el conocimiento, la disciplina y la estructura (...) se establecen en el modelo de escuela dominante apropiando una lógica tecnocrática en frente de una lógica pedagógica de entender la organización escolar, a pesar de situarnos en formas sociales como *organismos funcionales* en términos de Dubet (2004) que se desgarran a través del conflicto; precisamente esa parcelación de la realidad humana en instituciones que se limitan a una asimilación estancada de la organización choca frontalmente con la propia esencia del ser humano que está cargado de emociones, contradicciones y relaciones complejas, por lo que limita a dicha esencia humana y genera conflictos que no deben visualizarse y si se visualizan se atajan apartándolos del contexto (Núñez y Cortés, 2012)

## Proceso metodológico

El proceso consistió en 4 sesiones de trabajo con un grupo de 15 docentes, en el Centro del Profesorado de Málaga, con trayectorias inferiores a 5 años de práctica, en la mayoría de los casos. La dinámica de las sesiones (con un formato similar a los Grupos de debate), consistió en debates abiertos en torno a tópicos emergentes a partir de una propuesta inicial de reflexión sobre su propia iniciación laboral. La primera sesión, por tanto, consistió en el relato oral de cada participante acerca de esta cuestión. Posteriormente los participantes escribieron sus relatos de forma que fuesen objeto de reflexión y análisis posterior.

Los tópicos fueron emergiendo en función de su significatividad para el profesorado participante, y la reflexión que generó se vehiculó en torno a los mismos. Se plantearon cuestiones relativas a sus expectativas, conflictos, ilusiones, fracasos, miedos, ... En esta tarea nuestro papel como coordinadores se limitó a hacer posible el diálogo y la presentación libre y espontánea de sus planteamientos en un clima de confianza y respeto mutuo que nos sorprendió en todo momento. De esta forma, el conocimiento sedimental construido biográficamente fluyó espontáneamente permitiendo incorporarlo a los saberes acerca de la identidad de la profesión. La construcción del conocimiento no se limita a unos espacios de discursos académicos o políticos, sino que se vertebra en distintas dimensiones a través de la propia proyección de las personas. El conocimiento se genera en la interacción humana. En palabras de Rivas Flores

los sujetos sociales elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la sociedad en un cambio social en la teoría del conocimiento: la realidad no

es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural. La ciencia deja de preocuparse por la veracidad de las teorías formuladas y empieza a ocuparse de cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan (2009: 20).

Las sucesivas sesiones, hasta un total de 4, fueron desarrollando estos tópicos iniciales, desde las experiencias particulares, incidiendo especialmente en analizar las situaciones, los escenarios y los procesos que tenían lugar. Solo en la medida en que podría aportar nuevos elementos de análisis se incorporaban cuestiones teóricas. Cabe mencionar que, en este sentido, la tarea establecida a realizar a lo largo de las sesiones consistió en la elaboración de un relato autobiográfico de cada participante, dando lugar al contexto y texto de análisis.

Cada sesión supuso una profundización en las temáticas abordadas, un despliegue interpretativo que se iba construyendo y una construcción de las múltiples percepciones que iban generándose en torno a la identidad y el desarrollo profesional. Nosotros, como coordinadores de los encuentros, procedíamos a ir organizando en forma de esquemas las ideas y elementos que emergían de las sesiones, para poder alentar al diálogo y crear hilos de continuidad entre sesiones. Esta forma de recoger las voces del profesorado, más que marcar la línea por dónde seguir, intentaba expresar, recopilar y marcar de alguna manera, los caminos que se iban abriendo en la intersección generadas por las distintas miradas, voces, experiencias y consideraciones.

## Elementos resultantes

El proceso de construcción de conocimiento acerca de la identidad y el desarrollo profesional del profesorado noble, se materializó en cuatro ejes sobre los que se articuló el sentido de la experiencia del profesorado. Estos fueron elaborados por los 3 coordinadores, a partir del debate desarrollado, y posteriormente presentados al grupo para su reflexión, debate, crítico y reelaboración. Esos ejes fueron los siguientes:

### *Condiciones profesionales*

Algunas discusiones presentes en este punto fueron:

- *Te dan la peor clase*
- Estabilidad versus inestabilidad laboral (cercanía, interinidad...)
- *Tu programación no sirve para nada*
- Cargos de organización y gestión
- *Los niños no paran de hablar: Qué hago con estos niños?*

### *Formación docente y profesión*

- Empiezas a aprender con el Practicum: *a ver qué me han enseñado los profesores...*
- Desprestigio profesión antes y después formación.
- *No sabes qué te espera cuando entras en una clase por primera vez.*
- Desconcierto: *no saber qué hacer.*
- Desconexión entre formación y realidad escolar

### *Experiencias relevantes y condiciones laborales*

- Grupos de renovación Pedagógica.
- Clase con 2 Síndrome de Down: *me venía larga la clase*
- Experiencia en CPR: *muy interesante.*
- Buscar la felicidad (cambio de especialidad)
- Gratificante ver la evolución del alumnado

### *Los contextos institucionales y relacionales*

- Buscarse la vida para enfrentar la tarea docente
- Roles profesionales
- Percepción del alumnado
- *Eres joven, ya te pasará...*

Este esquema de ideas está elaborado a partir de fragmentos de las voces o ideas extraídas de los participantes a través de anotaciones que fuimos haciendo en el trascurso de la sesión. Una vez recogida toda la experiencia, trabajamos los tres en un intento de organizar todo el material dependiendo de lo que se había hecho; pasamos por un proceso de tematización que resultó este esquema expuesto. EN la segunda sesión, donde se presentó de nuevo al grupo pudimos perfilar y tomar algunas anotaciones más. Nuestro interés es que ellos se vieran reflejados en el esquema y no al revés, que fuera el esquema lo que determinaba el análisis. Es un proceso sutil de construcción de elementos que alientan a la interpretación. Por último mencionar, que el trabajo narrativo requiere de este tipo de tiempos y espacios donde sean las personas inmersas en los procesos de investigación quienes vayan tejiendo el cuadro analítico.

## Reflexiones

La expresión *¿dónde me he metido?*, enuncia de manera general las impresiones más arraigadas desde la formación del grupo. Alejado de encorsetar las experiencias, fue un eje transversal en distintos perfiles de docentes y en distintos contextos educativos. Pasa por los cuatros puntos de análisis expuestos y que expresa, en principio, desorientación, inestabilidad, dudas, prejuicios, etc., pero también tiene un carácter crítico, renovador, que se establece como un primer paso para considerar la situación profesional en la que se está sumergido y la hace tambalear. Ha sido una afirmación formulada por prácticamente todas las personas presentes en las sesiones de trabajo y que cada uno y una han abordado a través de distintas experiencias, vivencias y formas de ver la realidad. Efectivamente los distintos discursos, posicionamientos pedagógicos y políticos han ido conformando la visión y las miradas de hacer escuela (desarrolla la idea de identidad y desarrollo profesional) que se constatan y materializan en las prácticas y vivencias cotidianas (y viceversa).

Como se puede ver en el esquema anterior, encontramos tres tipos generales de experiencias que se plasman en los cuatro ámbitos o dimensiones experienciales. Por un lado, se compartieron experiencias que catalogaban como positivas o enriquecedoras, por ejemplo la evolución y desarrollo del alumnado, experiencias relevantes de aprendizaje como los grupos de renovación pedagógica o la posibilidad de afrontar nuevas experiencias o proyectos en distintos cargos.

Cuando llegué a ser jefe de estudios, pude poner en marcha proyectos que intentaban establecer guías por las que trabajar juntos. Se hace una tarea difícil, pero también es una obligación trabajar juntos. (Docente)

Por otro lado se señalaban experiencias que condicionan una percepción desmotivadora e incluso de asilamiento, tales como la percepción del desprestigio profesional por parte de algunos sectores de la población, la inestabilidad laboral, relaciones que imponen prácticas cotidianas o situaciones que salen del alcance, según algunas voces, de las posibilidades como profesional.

Te dan lo peor de la clase. Llegas casi sin experiencia y en vez de los veteranos, no puedo decir todos, pero en vez de ayudarte te dan lo peor. Se supone que ellos tienen más posibilidades de manejar los grupos o situaciones que plantean más problemas (...) lo que pasa que yo claro, si trabajo estoy un año aquí y otro no sé dónde... tampoco ayuda para posicionarme. (Docente)

Por último, se expresan situaciones o experiencias desde una dimensión crítica, de retos o expectativas; varios ejemplos se sitúan en cómo buscar soluciones a los problemas que acontecen, experimentar otras formas y contextos educativos, o el análisis de los roles profesionales que hacen plantearse nuevas formas de hacer o vías de escape.

El tema es que entendemos a los niños como cajas donde hay que meter contenidos, y eso no es así. Yo soy joven pero no tengo por que seguir así. En mis clases intento hacer otras cosas que me una más a los niños. Ahora soy tutor de un curso y por ejemplo he tenido que ganarme la confianza de los niños y después de los padres para poder hacer lo que quiero. Nadie ha dicho que sea fácil, pero no imposible (Docente)

La experiencia de los docentes que participaron en estas sesiones pone de manifiesto distintas percepciones sobre la identidad del profesorado. De hecho una cuestión que interfiere directamente es la concepción sobre su rol docente, sus tareas como trabajadores y su búsqueda de qué tipo de escuela desean. Al fin al cabo estas dimensiones socio políticas, junto al contexto social en el que vivimos, van definiendo cosmovisiones profesionales que generen itinerarios o caminos que se van abordando. De hecho, no hay consenso sobre el papel de la escuela hoy, debates sobre formación, educación, derechos y deberes aún está en auge. La presión social sobre la figura del docente (con afirmaciones sobre *que tienen muchas vacaciones o no educan bien a mi hijo* –comentarios extraídos de las sesiones-), genera esa desorientación en alguna de las parcelas de la identidad docente de casi todo el profesorado.

Esteve (2000), expresa, entre otras ideas, dos factores que intentan explicar estas diferencias en cuanto pareceres y ese sentido de *¿dónde me he metido?* Por un lado la "ruptura del consenso educativo" (19) y por otro lado que "la valoración de la figura del profesor sólo se hace en un sentido negativo" (20). Efectivamente coincide Esteve (opus cit.) con algunas apreciaciones de algunos docentes cuando manifiestan que lo que *sale bien pocas veces lo valoran*. Así mismo, apreciar la dimensión de la importancia social de la figura del docente es otra cuestión a tener en cuenta. Fullan (2002, 2004), expresa igualmente en su estudio sobre las reformas educativas en EEUU, sobre esa necesidad de retomar ese sentido de comunidad ante la educación y la figura del maestro/a.

No se trata de un intento de estandarización u homogeneización de las perspectivas educativas, sino de un intento de consensuar y valorizar una tarea crucial en el desarrollo de las sociedades humanas históricamente. Gimeno (2010:202), en un análisis sobre la función del currículum hoy, alude a la mejora de las condiciones de los sujetos como forma de establecer un progreso en el sistema educativo. Esto está estrechamente ligado a la idea de percepción social de la figura del maestro/a y al mismo tiempo de la concepción de la identidad profesional; así mismo, también lleva a la reflexión de apoyar un sostenible y sólido desarrollo profesional. Las sesiones fueron derivando en estas ideas.

En este sentido, Cochran-Smith y Lytle (2003), plantean la indagación como estrategia y práctica educativa necesaria para el desarrollo profesional. Cuanto más se sea consciente de lo que hacemos, mejor podremos proyectar nuestros deseos, inquietudes... con nosotros mismos y nuestros estudiantes. Las sesiones planteadas buscaban precisamente esa autoconcepción del profesorado a través de la indagación mediante auto relatos biográficos o experienciales con el eje de la identidad y el desarrollo profesional.

## A modo de cierre

Tener puntos de encuentro donde poder discutir, dialogar e intercambiar miradas, preocupaciones, situaciones cotidianas... es, mirando las experiencias en torno a este tipo de dinámicas, una forma de situarse ante nuestra propia profesión docente, e incluso, investigadora. La identidad docente se ha visto sistemáticamente subyugada a una lógica instrumentalista. Políticas educativas que van paulatinamente acortando las posibilidades de participación real de la comunidad educativa, normativas que delimitan los espacios de desarrollo docente a prácticas individualistas, burocracias que no facilitan la labor, discursos sociales contra el rol docente... entre otros fenómenos, son ejemplos de situaciones que hacen llevar más cargas a los docentes sobre su propio trabajo.

Cuando el profesorado tiene tiempo para hablar lo ejerce. En este sentido, la narrativa es lo que hace o permite vislumbrar otras posibilidades, pero es interesante tener espacios y tiempos para ello. Igual pasa con la construcción de la identidad. En relación a lo hemos planteado en la epígrafe anterior podemos decir de acuerdo con Leite (2012:14),

Relatando la propia historia es como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (Cole y Knowles, 2001). Al mismo tiempo, el narrar como forma de constituir identidades puede enfrentarnos con una paradoja en el sentido de Graham (1998) cuando plantea que el modo en el que se escriben las distintas historias sobre la docencia contribuye a instalar o sostener las imágenes de la profesión que circulan en una sociedad. Este llamado de atención me llamó a reconocer la complejidad de las tramas identitarias y las complejas relaciones entre lo individual y lo social, los marcos personales y los marcos institucionales que se entrecruzan de manera peculiar en cada vida y de manera diferente en diversos momentos de las vidas de los sujetos, pudiendo reforzar, visibilizar, invisibilizar formas de ser docente, formas de hacer el trabajo docente y formas de estar como docente.

El proceso de relatar que tuvimos en el proyecto con los y las docentes alentó a continuar con este tipo de prácticas que ya ayudaban a situarse sobre cuestiones que realmente les interesan y les hace plantearse otras formas de ser, estar y hacer.

## Referencias bibliográficas

- Berliner, D. C. (2000). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*. 15 (7), pp. 5-13.
- Bernstein, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1.995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers' College Press.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle (2003), "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica", en: Ann Lieberman y Lynne Miller, eds., *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, pp. 65-79.
- Dey, Ch., et al. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), pp. 169-192.
- Ferrarotti, Franco (1993), "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo", en: José M. Marinas y Cristina Santamarina, (edit.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid: Debate, pp. 129-148.
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Moderns Psychology. *American Psychologist*, 40 (3).
- Goodson, Ivor F. (ed.) (2004), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, Francisco (1997), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Knowles, J. Gary (2004), "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso", en: I. F. Goodson, ed., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, pp. 149-205.
- Leite, Analía (2012): "Historias de vida docentes: recuperando, reconstruyendo y re significando identidades", *Praxis Educativa* núm. 1, vil. XVI, pp. 13-21.
- Núñez, Claudio y Cortés, Pablo (2012): "El 'Gracia'. Más que aulas en una escuela de primaria, una forma de entender y hacer la educación", *Quaderns Digitals.net*
- Rivas, J. Ignacio (2009): Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. Ignacio et ál. (2010), "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-209.
- Rivas, J. Ignacio; Leite, Analía y Cortés, Pablo (2011), Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar, *Revista de educación* núm. 356, pp. 161-183.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.



APRENDIZAJES DEL  
PROFESORADO EN EL  
PERÍODO INICIAL DE SU  
CARRERA

# Escenas de películas para la formación docente

María del Carmen Altet ([mcaltet@yahoo.com.ar](mailto:mcaltet@yahoo.com.ar))

Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía. B. de Spangenberg. Escuela Normal N° 1 Presidente Roque Sáenz Peña. Buenos Aires, Argentina. Colaboración: Mariela Portilla, María Lorena Portilla, Claudia Echenique

**Palabras clave:** Impacto, práctica, observación, imagen, análisis, docente reflexivo

## Descripción general

El presente trabajo recoge los planteos de algunas críticas que merecía el plan de estudios de los Profesorados de Enseñanza Primaria en Buenos Aires, Argentina, y de los efectos provocados por unas estrategias usadas en la asignatura Observación y Práctica que se interpretaron como un hallazgo que podría contribuir a atenuar aquellas falencias.

### *Algunos problemas y necesidades de la formación docente*

Los planes de estudio estaban concebidos como unidades cerradas, con asignaturas teóricas, horas de observación de clases y prácticas de ensayo y residencia docente al final de la formación.

Durante largos años y en formatos curriculares diversos la práctica de la enseñanza como asignatura ocupó el último lugar. La notable escisión entre teoría y práctica y el orden de prelación otorgado a la teoría, expresaban claramente la subordinación de la práctica, su carácter de producto acumulativo y residual de lo desplegado y legitimado en la formación teórica.

Aunque la carga horaria de Observación y Práctica y de Residencia era significativamente superior, no implicaba que cada alumno tuviera esas horas semanales, como ocurría con las otras materias. Eran las horas asignadas al profesor respectivo para coordinar la asignatura y poder dosificar el seguimiento de cada alumno en la experiencia. Esto traía aparejada la concentración en los profesores de esas asignaturas del compromiso de estar cerca de la práctica de los alumnos, desentendiéndose el resto de los colegas de la consideración de cuánto y cómo incidía su asignatura en la capacidad del practicante de asumir su clase.

Dentro de este modelo aplicacionista de la práctica docente, donde se la ubicaba al término de la formación, como si por esta razón fuese ella misma capaz de garantizar la recuperación y reactivación de todo lo aprendido para volcarlo en las intervenciones pedagógicas, la observación cumplía la función de aproximar a las características del grupo asignado para realizarlas. No era para desestimar la relevancia de esta posibilidad, pero aquí aparecía una dificultad en la medida que no se preparaba convenientemente esa experiencia de observación. Se descansaba en una natural confianza en que la repetición de las visitas al aula bastaría para detectar los aspectos necesarios para tal ajuste o adecuación. Cumpliendo con esta función de preparación para la inminencia de los primeros desempeños, se desestimaba la cualidad de la observación como develadora de las características de situaciones y contextos y como favorecedora de la detección de indicadores de variables que se trabajaban teóricamente en las asignaturas, sin estar bajo la presión de tener que practicar a la brevedad.

Por lo tanto, crecía la convicción de que la práctica profesional debía ser el eje de la

formación, es decir, que todos los esfuerzos debían confluír en las competencias necesarias para una intervención pedagógica que apuntara a la enseñanza. Entonces todas las asignaturas de la formación docente debían incluir la práctica y así la teoría, como esfuerzo por someter a tratamiento conceptual sistemático determinadas zonas de la realidad educativa, tenía sentido.

Al sostener que la formación docente debía tomar la práctica como eje, se estaba diciendo que ella se constituiría en objeto de estudio, para que el futuro docente la analice en sus múltiples facetas.

### *Experiencias realizadas en la asignatura Observación y Práctica*

La propuesta del presente trabajo parte también del reconocimiento del valor de ciertas experiencias realizadas como compensación a problemas que dificultaban habitualmente la inserción en la etapa de Observaciones de clase. Esas experiencias ayudaban a contrarrestar la escasez de cursos para observar o las incompatibilidades horarias para hacerlo y se sustentaban en el uso del video para analizar fragmentos de películas con escenas de clases.

Una de las experiencias surgió de la imposibilidad, por falta de tiempo real, de observar todas las clases que conformaban una unidad didáctica, quedando reducida la instancia a la observación de clases sueltas o discontinuas. Era preciso encontrar un sistema para visualizar en un tiempo compatible con los horarios disponibles, las clases de una unidad didáctica completa, pudiendo así descubrir los objetivos que la orientaban y comprender la coherencia global que le conferían.

Esa solución la aportó el uso del video con películas que contenían escenas de clases sucesivas. Ellas conseguían mostrar con razonable aproximación una secuencia de clases que bien podían conformar una unidad didáctica, observable en una única clase del profesorado.

Se obtuvieron resultados interesantes que comparados con aquellos que se lograban cuando no se usaba la estrategia planteada, permitirían ser atribuidos a su utilización. Aparecían indicadores de una mejor comprensión del significado de unidad didáctica, de la interdependencia de los objetivos generales y específicos, se los formulaba con mayor ajuste y precisión de vocabulario.

Otro problema se relacionaba con las trabas internas que sentían a menudo los alumnos en calidad de observadores, para analizar crítica y exhaustivamente las actuaciones docentes, cuando recaían las observaciones sobre aquellos maestros de los grados en los que sabían que realizarían sus prácticas. Era necesario permitir una experiencia de observación distendida, libre de presiones internas y favorecedora de análisis críticos y minuciosos.

Para ello resultó nuevamente efectiva la utilización de escenas de películas que mostraban una situación de clase, con todos los ingredientes de la imagen y los elementos pintorescos de una actuación creíble. La experiencia se enriquecía por la posibilidad de congelar la escena en aquel instante que mejor representaba la actitud a registrar. Imaginar qué pensaban los alumnos de la escena, qué sentirían en ese momento que la pausa estatizaba, qué predisposición para la tarea generaba el modo de actuar del maestro o profesor, y otras apreciaciones, resultaban altamente enriquecedoras. Con el proceder del docente de la ficción se podía acordar, disentir, imaginarlo con otros alumnos, imitarlo, sin riesgos y sin compromisos éticos paralizantes.

Se lograban análisis distendidos, un aumento en la cantidad de indicadores percibidos, se descubrían incidencias recíprocas de los comportamientos de alumnos y profesores, aparecían confrontaciones con recuerdos de la propia vida estudiantil.

El poder repetir una escena o imprimirle cámara lenta resolvía la imposibilidad de reiterar lo acontecido en una clase real para fijar la atención en determinados detalles; la libertad de expresar comentarios en el transcurso de la proyección de la escena contrarrestaba el razonable impedimento de hacerlo en situaciones reales; la proyección sucesiva de escenas con distintas maneras de comportarse en situaciones análogas compensaba la dificultad para asistir a varias clases en un mismo módulo horario para establecer comparaciones.

Los alumnos del Profesorado mostraban entusiasmo por realizar estas actividades, se mantenían naturalmente atentos e implicados, manifestaban emoción en ciertas escenas, participaban efusivamente en los comentarios, adecuaban sus análisis a lo visto, reconocían en la imagen indicadores de innumerables variables que habían sido trabajadas, producían guías de observación con categorías descubiertas. En definitiva, parecía que se incrementaba su capacidad perceptiva y el registro de la relación teoría- referente empírico.

La comprobación de los beneficios, analizados a la luz de la necesidad e importancia de constituir a la práctica como objeto de estudio y eje de la formación, tal como arrojaba el análisis de algunas falencias de la formación docente, provocó que se constituyeran estas estrategias en una alternativa válida, independiente ya de su poder compensador o enmendativo de dificultades puntuales, para ejercer una formación de la observación y la práctica reflexivas.

La propuesta entonces se sustenta en dos estrategias susceptibles de integración: *una relativa a la constitución de la práctica como eje de la formación, lo que supone la implicación de todos los profesores formadores en el Campo de la Práctica Docente, y la otra relativa al desarrollo de la capacidad de observación, en tanto instrumento de análisis y objetivación de la práctica, aplicadas ambas en todo el transcurso de la formación.*



Cada tramo posee sus contenidos específicos, referidos a determinadas facetas de la práctica docente a resaltar, a la propia inserción del alumno de Profesorado y al estilo de observación como instrumento para los análisis pertinentes; incluye propuestas conjuntas de

los profesores del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica y las actividades siguen la siguiente secuencia: trabajo con las imágenes seleccionadas , para luego arribar a las instancias reales que el tramo propone.

## Campo de las practicas docentes

### *Objetivo general*

Desarrollar competencias observacionales que le permitan al alumno de Profesorado analizar en el transcurso de los diferentes tramos del Campo de las Prácticas docentes, las tareas que despliegan diariamente maestros y profesores y en las cuales se introducirá progresiva y reflexivamente.

### *Primer tramo*

Contenidos:

- *Facetas de la práctica:* Los docentes y la creación de climas para el aprendizaje. Actitudes y estilos. Modos de despertar la atención . Creatividad para presentar el tema.
- *Inserción:* observación y análisis de la acción de otros docentes.
- *Instrumento:* La observación natural, la observación estructurada.

### *Propuestas conjuntas de los profesores*

- Planificación de Propuestas de convergencia : análisis compartido de una misma situación para trabajar en reuniones conjuntas con los alumnos o en los respectivos horarios. Mirada multidisciplinar desde las diferentes ópticas.

### *Actividades con la imagen*

- Observar escena sin encuadres previos. Compartir impresiones. Profundizar
- planteos.
- Reiterar observación para descubrir categorías trabajadas. Efectuar análisis en
- grupo.
- Comparar diversos casos de una misma situación. Analizar actitudes y modos de presentación del contenido.
- Detectar momentos de la escena en que puede aplicarse “pausa” o “cámara
- lenta” para resaltar gestos indicadores de actitudes. Fundamentar la selección.
- Dramatizar las escenas . Modificar diálogos y comportamientos para representar
- actitudes diferentes y otras alternativas de atraer la atención.
- Dramatizar el docente de una escena con los alumnos de otra. Descubrir modificaciones.

Películas	País	Dirección
-----------	------	-----------

<i>El maestro de música</i>	Bélgica	G. Corbiau
<i>El tigre y la nieve</i>	Italia	R Benigni
<i>La lengua de las mariposas</i>	España	J. L. Cuerda
<i>Madame Sousatzka</i>	Gran Bretaña	J. Schlesinger
<i>Malas enseñanzas</i>	EE.UU	J. Kasdan
<i>Mentes peligrosas</i>	EE.UU	J. Smith
<i>Música del corazón</i>	EE.UU	W. Craven
<i>Todo comienza hoy</i>	Francia	B. Tabernier
<i>Una lección de vida</i>	EE:UU	M. Figgis
<i>Un lugar en el mundo</i>	Argentina - España	A. Aristarain

### *Actividades de inserción en la realidad*

- Confección de guía de observación.
- Visita a un grado para observar desde ese encuadre. Diálogo con el maestro.
- Análisis conjunto posterior.
- Visita a varios grados de la misma escuela. Análisis comparativo.
- Visita a escuela de otro barrio o localidad. Análisis comparativo.

### *Segundo tramo*

Contenidos:

- *Facetas de la práctica:* Los docentes , la planificación e implementación de lo programado. El tratamiento del tema a través del diálogo. El establecimiento de pautas.
- *Inserción:* Programación de los primeros desempeños. Implementación. Equilibrio entre lo planificado y el ajuste a las circunstancias. La conversación con los alumnos, el acuerdo y sostenimiento de pautas. Autoevaluación.
- *Instrumento:* observación estructurada y participante.

### *Propuestas conjuntas de los profesores*

- Planificación de Propuestas de Convergencia : análisis compartido de una misma situación. Conocimiento del modelo de planificación que usarán los alumnos practicantes y

de los grados y temas para sus prácticas. Asesoramiento .

### *Actividades con la imagen*

- Observar escenas para inferir la planificación subyacente. Extraer objetivos, contenidos , actividades, estrategias, recursos y modos de evaluación.
- Observar escenas sucesivas para detectar los respectivos objetivos y al término de la secuencia formular el objetivo integrador de la unidad didáctica representada.
- Inferir clase a partir de planilla de planificación dada por el profesor y dramatizarla. Ver posteriormente la escena y corroborar coincidencias o discrepancias.
- Analizar los diálogos referidos al tema y a las pautas.
- Modificar las actividades y la metodología usadas para el tema de una escena vista y dramatizarla en grupo.

Películas	País	Dirección
<i>Al maestro con cariño</i>	Gran Bretaña	J. Clavell
<i>El espejo tiene 2 caras</i>	EE.UU	B. Streisand
<i>Entre los muros</i>	Francia	L. Cantet
<i>La soc.poetas muertos</i>	EE.UU	P. Weir
<i>Los coristas</i>	Francia-Suiza	C. Barratier
<i>Nada es para siempre</i>	EE.UU	R. Redford
<i>Ni uno menos</i>	China	Z. Yimou
<i>Ser y tener</i>	Francia	N. Philibert
<i>Shunko</i>	Argentina	L. Murúa

### *Actividades de inserción en la realidad*

- Completar planillas de planificación en las que falten deliberadamente elementos.
- Justificar los agregados.
- Preparar una actividad para conducir compartidamente e invitar a pocos niños de un grado al aula del profesorado para implementarla. Reiterar la experiencia invitando a mayor cantidad de niños. Analizar las diferentes exigencias de cada situación.
- Observar con el compañero de práctica el grupo en que practicarán.

- Planificar la clase. Ejecutar lo programado. Analizarlo posteriormente con los observadores. Realizar la autoevaluación.

### *Tercer tramo*

#### Contenidos:

- *Facetas de la práctica:* Los docentes y su adecuación al contexto. Modos de interceder en conflictos y de personalizar la ayuda a los alumnos.
- *Inserción:* Inclusión en el ámbito escolar de la Residencia. Interpretación de la cultura institucional. Programación contextualizada . El ajuste a las circunstancias. Resolución de conflictos emergentes. Atención de dificultades individuales. Reflexión sobre lo acontecido.
- *Instrumento:* observación etnográfica y participante. Reflexión en la acción.

### *Propuestas conjuntas de los profesores*

- Planificación de propuestas de Convergencia : análisis compartido de la incidencia de los determinantes contextuales. Aportes para aplicar la mirada en los ámbitos de las escuelas asignadas.

### *Actividades con la imagen*

- Observar diversas escenas para detectar los respectivos contextos institucionales, sociales, geográfico-ambientales. Reflexionar sobre la incidencia en el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos.
- Observar escenas para detectar modos de ajuste realizados a las circunstancias y los emergentes. Interpretar las razones de las decisiones adoptadas.
- Analizar modos de mediar en conflictos de los alumnos y en casos de necesidad de ayuda. Dramatizar otros modos de resolución.

Películas	País	Dirección
<i>Billy Elliot</i>	Gran Bretaña	S. Daldry
<i>Cambio de hábito</i>	EE.UU	E. Ardolino
<i>El corcel negro</i>	EE.UU	C. Ballard
<i>El discurso del rey</i>	Gran Bretaña	T. Hooper
<i>El Rey león</i>	EE.UU	M. Allers

<i>La deuda interna</i>	Argentina	M. Pereira
<i>La familia</i>	Italia	E. Scola
<i>Perfume de mujer</i>	EE.UU	M. Brest
<i>Primavera, verano, otoño, invierno y primavera</i>	Corea del Sur	K. Ki-duk
<i>Querido maestro</i>	EE.UU	S. Herek

### *Actividades subsiguientes de inserción en la realidad*

- Recorrer la escuela asignada para ejercer la Residencia.
- Incorporarse a las rutinas de la escuela.
- Observar el grupo asignado. Reconocer los caracteres de su dinámica.
- Observar al maestro en clase. Registrar modos de resolver altercados entre los niños y de implementar ayudas personalizadas.
- Preparar programación y llevar a la acción un área por vez, luego dos, hasta hacerse cargo de todas.
- Analizar su desempeño con los observadores. Revisar las razones de las decisiones adoptadas en la acción. Ajustar las próximas intervenciones a la reflexión.

## Metodología

Se trata de partir de la observación no estructurada de escenas presentadas para que el alumno transite la experiencia de "ver " según su propia historia de estudiante, sus conocimientos y su estructura valorativo- perceptiva. El análisis posterior de qué vio cada alumno es propicio para registrar las diferentes lecturas sobre la misma situación, como así también los elementos comunes. Luego se va estructurando la observación como producto de los planteos teóricos trabajados que permiten reconocer categorías de análisis pertinentes.

Tanto la observación no estructurada como la estructurada no implican la participación interactiva del observador, pero sí puede considerarse una observación activa en la medida de estar realizando una indagación o detección de las categorías trabajadas.

El traspasar los mismos encuadres y categorías de análisis a las situaciones reales, permite transferir la capacidad de observación ya entrenada y adaptarla a las características tiempo-espaciales de la acción real.

Finalmente la posibilidad de observar en el interior del grupo mismo, con una modalidad que podría denominarse etnográfica y participante (Woods, 1993) en tanto interactúa con los observados, permite una lectura de las circunstancias que favorece el registro de lo que acontece con sus emergentes imprevisibles, entablando así una " conversación con la situación " ( Schön, 1992) . La reflexión de la acción propicia los replanteos y ajustes para diseñar las próximas intervenciones, con una considerable certeza situada ( Hargreaves,1996).

## *Justificación del uso de la imagen fílmica*

La raíz etimológica griega (eikon = imagen) ha generado la palabra ícono que significa todo tipo de signo que opera por similitud entre el significante y lo significado. El grado de iconicidad corresponde al grado de realismo de una imagen en comparación con el objeto que ella representa. Un contorno o un dibujo son menos icónicos que una fotografía, y un esquema lo será menos aún. La esquematización es el proceso por medio del cual la mente separa los caracteres objetivos de la percepción visual. La abstracción es por lo tanto la dimensión opuesta de la iconicidad. El objeto, tal cual es, contiene una total iconicidad, la palabra que lo designa posee una iconicidad nula, excepto las onomatopeyas.

Estas referencias etimológicas permiten descubrir algunas razones por las cuales el uso de imágenes fílmicas desencadena un impacto significativo tal como ha sido relatado en las experiencias compensatorias expuestas.

En primer lugar las imágenes representan una situación que parece real, por lo cual su grado de iconicidad es alto, y al ser consciente el observador de que se trata de una imagen y, más aún, ficcional, se encuentra abierto y predispuesto naturalmente a recibir su influjo (de la Torre, 1997).

Desde esta perspectiva, cuando se asiste a un aula para observar una clase real, el nivel de iconicidad crece hasta el máximo en tanto se superpone con la realidad, pero el grado de inmersión en el espacio tridimensional ejerce imposiciones que dificultan la posibilidad contemplativa a distancia que favorece la imagen fílmica. El poder incentivante de la musicalización, es un ingrediente fundamental para entender la atracción que provocan las escenas fílmicas y cómo se "subrayan" de esta manera acústica las escenas, profundizando su posibilidad comunicativa.

En la superficie plana de la pantalla, ante la cual es posible instalarse con distancia contemplativa, y de la cual se es consciente aún en la compenetración más profunda en la trama de la historia representada, se despliegan imágenes sin involucrar espacialmente al sujeto observador. La implicación emocional y psicofísica es posible y se establece en grado variable según la resonancia afectiva o los intereses del espectador (Dussel, 2006).

El poder de la imagen fílmica, de hacer aparecer o desaparecer, en la medida que se desconecte el aparato que la hace posible, las realidades a las cuales representa, reviste una importancia esencial para lograr convertirlas en objeto de análisis, susceptibles de repeticiones, de distanciamientos, de replanteos o recreaciones que la propia realidad impide por transcurrir en un tiempo irrefrenable y en un espacio envolvente del observador.

La existencia de encuadres teóricos permite estructurar la percepción y dirigirla hacia la imagen en "búsqueda" de aquel rasgo o variable que permita vivenciar la certeza del "ahí está", "esto es un ejemplo de lo que estamos hablando" o "esto se relaciona con lo estudiado". Por lo tanto se establece una relación dialéctica entre imagen-concepto, que refuerza la comprensión: la imagen aporta uno, entre los innumerables casos de representación del concepto, y el concepto permite descubrir en el referente empírico los rasgos que lo ubican en esa categoría.

## Resultados

Como el alumno de profesorado recibía de las diversas asignaturas las informaciones teóricas pertinentes a su futura tarea, pero no constituían aún un conocimiento pedagógico al no registrar su convergencia en casos puntuales de la práctica docente, la posibilidad de *ver* en esce-

nas de video la concurrencia de esos factores, favorecía la posibilidad de una atención alerta para la detección y comprensión de los mismos.

Los ejercicios aludidos permitían entonces objetivar la acción para analizarla como un "caso" en el que confluían numerosas variables simultáneas, propiciaban una modalidad comparativa entre diversas situaciones observadas, favorecían la búsqueda de fundamentos de las decisiones adoptadas e instalaban un espacio de reflexión conjunta que permitían reconstruir situaciones y cotejar representaciones.

En ocasión de inaugurar las observaciones pedagógicas en las escuelas asignadas y de realizar los primeros desempeños, luego de los ejercicios mencionados, se detectó en los alumnos un mejor rendimiento y un porcentaje de aprobación superior, en comparación con aquellos cursos de años anteriores que no habían transitado esa experiencia.

Esto permite suponer que el alumno que la ha recorrido está en mejores condiciones para realizar una lectura observacional y sumergirse en el entorno real de las clases, en donde el devenir de la acción imprevisible y la simultaneidad de factores atenuarán sus efectos avasallantes y lo que allí acontezca podrá ser interpretado con una mayor capacidad de mirada, análisis y reflexión, producto de las ejercitaciones realizadas.

## Referencias bibliográficas

- Bixio, C. (2010) *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo*. Barcelona: Octaedro.
- Del Rosal, O. (1981). *La comunicación docente discente*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Devalle de Rendo, A. (2010). *La formación docente según las representaciones de los futuros docentes*. Buenos Aires: Lugar.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubois, P. (2001). *Video, cine, Godard*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial.
- Espinosa, S. (2006). *Escritos sobre audiovisión*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la educación inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pozo Muncio, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Roux, H. (2013). *Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

- Santos Guerra, M.A. (1998). *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

# Afrontamiento proactivo y bienestar psicológico en estudiantes de maestro en la Universidad de Barcelona

Josep Gustems Carnicer ([jgustems@ub.edu](mailto:jgustems@ub.edu)), Caterina Calderón Garrido ([ccalderon@ub.edu](mailto:ccalderon@ub.edu))

Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Estrategias de afrontamiento, bienestar psicológico, formación de maestros

## Resumen

Las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes desempeñan un papel relevante en su bienestar psicológico. Este trabajo estudia la relación entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico. La muestra está formada por 98 estudiantes de maestro entre 19 y 42 años. Se aplicaron el CRI-A (Moos, 1993) y el BSI (Derogatis y Spencer, 1982). Los resultados señalan que cuanto mayor es el uso de estrategias de afrontamiento menor es la presencia de síntomas psicopatológicos, especialmente la solución de problemas y la aceptación. Y cuanto menor es el uso de estrategias de afrontamiento, como la evitación cognitiva y la descarga emocional, mayores niveles de malestar psicológico. Las estrategias de afrontamiento funcionarían como conductas preventivas frente al estrés psicológico. Se propone a lo largo de los estudios de grado, la inclusión de estrategias de afrontamiento proactivas, como la búsqueda de soporte (*mentoring*, tutorías entre iguales), la resolución de problemas o la reevaluación positiva.

## Introducción

La profesión docente ha sufrido muchos cambios en nuestro país a lo largo del s. XX, tanto en la formación inicial, las condiciones de acceso, las condiciones laborales o la consideración social que conlleva tal tarea. Asimismo las leyes educativas y los decretos sobre los contenidos y modos de formación profesional de este colectivo han presenciado la aparición de múltiples documentos a menudo contradictorios que tratan de ajustar la formación inicial de los docentes a los cambios sociales, culturales y demográficos cada vez más vertiginosos en nuestro contexto europeo. La incertidumbre acerca del acceso a la profesión y al mantenimiento en la misma generan cierto desconcierto entre los estudiantes de maestro.

En este contexto, la aparición de estrés es frecuente entre los estudiantes en el periodo académico universitario. Los recursos personales del estudiante, en concreto, el uso efectivo de estrategias de afrontamiento están relacionados estrechamente con la prevención del malestar psicológico (Khramtsova et al. 2007).

El estrés se define como una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio (Selye 1956); cuando éstas se originan en el contexto educativo, es frecuente referirse a los mecanismos de adaptación del sujeto en términos de *estrés académico*. Diversas investigaciones han mostrado que el estrés académico aumenta conforme el estudiante progresa

sa en sus estudios, llegando a su grado más alto cuando cursa sus estudios universitarios (Schaufelli et al. 2010). Los estudios universitarios representan el punto culminante del estrés académico debido a las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios: separación de la familia, incorporación al mercado laboral y adaptación a un medio poco habitual (Beck et al. 2003). Para una institución educativa como la facultad de Formación del Profesorado resulta importante conocer los niveles de estrés académico de sus estudiantes, ya que éste se ha asociado a problemas físicos y problemas psicológicos, como la ansiedad o la depresión (Garlow et al. 2008).

Durante la formación académica apenas se dedica tiempo a enseñar a los estudiantes de maestro a reconocer las señales de estrés y aprender procedimientos, técnicas y estrategias necesarias para hacer frente de forma positiva a las situaciones estresantes (especialmente de signo negativo) con las que se enfrentarán, que puedan surgir en situaciones educativas, y pueden comprometer su compromiso con el aprendizaje (Umbach y Wawrzynski 2005). Asimismo, las situaciones de estrés en el contexto académico que padecen los estudiantes de maestro pueden darse más tarde en el entorno laboral como docentes, son numerosos los estudios realizados en este sentido (Leung et al. 2000). De hecho, un 22 % de los profesores noveles en USA abandonan esta profesión antes del tercer año, y hasta un 50% en los cinco primeros años (Bobek 2002).

Las estrategias de afrontamiento pueden desempeñar un papel relevante en la percepción de bienestar psicológico (Parsons et al. 1996). La definición de *estrategia de afrontamiento* más aceptada ha sido la de Lazarus y Folkman (1986), quienes la definen como una respuesta adaptativa dada frente a una situación específica estresante, un proceso que una persona realiza para hacer frente al estrés, utilizando una amplia gama de estrategias y mecanismos psicológicos (tanto cognitivos como conductuales) para reducir, minimizar, dominar o tolerar el estrés. También coinciden en señalar dos funciones del afrontamiento: una, dirigida al problema objetivo, intentando solucionarlo; y otra dirigida a la propia emoción, para modificar el modo de vivir esa situación, reducir la tensión, la actividad fisiológica y la reacción emocional.

Los trabajos efectuados hasta el momento confirman que el afrontamiento debe ser considerado como una variable de especial interés para reducir, minimizar o tolerar el estrés, ya que el uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas puede mantener o acentuar el malestar psicológico y afectar en el desempeño académico de los estudiantes de maestros.

## Objetivos

El objetivo de esta investigación es comprobar la relación existente entre las dimensiones que se engloban dentro de las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico de estudiantes de maestro, hipotetizando que cuanto mayor sea el uso de estrategias de afrontamiento de tipo activo, mayor bienestar psicológico será percibido por el estudiante. Y, por contra, a mayor uso de estrategias de afrontamiento de tipo evitativo mayor presencia de síntomas psicológicos que indicarían malestar.

## Metodología

### *Participantes*

El estudio se realizó en el año 2012, todos los participantes eran estudiantes de tercer curso

de la Universidad de Barcelona (n=98). La edad media de los estudiantes fue de entre 19 a 42 años (M =23.31; SD =4.81), el 98% eran mujeres.

### *Instrumentos*

*Inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A, Moos, 1993).* El CRI-A es un inventario que permite evaluar las respuestas de afrontamiento que una persona utiliza ante un problema o una situación estresante. Sus ocho escalas incluyen cuatro estrategias de aproximación al problema (análisis lógico, reevaluación positiva, búsqueda de guía y soporte, y solución de problemas) y cuatro estrategias de evitación del problema (evitación cognitiva, aceptación o resignación, búsqueda de recompensas alternativas, descarga emocional). La adaptación española muestra buena fiabilidad, con un índice de Cronbach entre 0.81 a 0.90. Muy utilizado en contextos educativos o sociales para facilitar la orientación y desarrollo de la persona evaluada y mejorar su manera de superar los problemas a los que se enfrenta.

*Brief Symptom Inventoy (BSI, Derogatis y Spencer, 1982).* Autoinforme de 53 ítems para adultos, creado para reflejar una amplia gama de síntomas psicológicos. Incluye nueve dimensiones de síntomas (somatización, obsesión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, fobia, paranoia, y psicoticismo) y una escala general de malestar psicológico. El BSI ha demostrado una buena validez de constructo y una buena fiabilidad, que va desde 0.68 a 0.91. Es un inventario ampliamente utilizado en investigaciones clínicas y educacionales.

### *Procedimiento*

La participación en el estudio fue voluntaria y los estudiantes firmaron un consentimiento informado. Todos los datos fueron tratados de forma anónima mediante códigos de identificación para preservar el anonimato de los estudiantes y la confidencialidad de los resultados. Esta investigación se enmarca dentro de los condicionamientos del Informe Belmont (1978) y del Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (2010).

### *Análisis*

Estudio de carácter transversal que combina una metodología descriptiva y correlacional. Se calcularon las medias y desviaciones típicas entre las variables cuantitativas, y las frecuencias y porcentajes entre las variables cualitativas. Se calculó el grado de correlación entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico. Para el análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), versión 16.0. Para todas las pruebas realizadas, el nivel de significación estadístico se fijó en igual o inferior a 0.05.

## **Resultados y discusión**

Las dos dimensiones de afrontamiento de tipo aproximativo que correlacionan negativa y significativamente con algunas dimensiones del BSI son la reevaluación positiva y la solución de problemas. En concreto, la reevaluación positiva correlaciona negativamente con la obsesión ( $p = 0.008$ ), con la hostilidad ( $p = 0.028$ ) y con la fobia ( $p = 0.029$ ).

Las cuatro dimensiones de afrontamiento de tipo evitativo correlacionan positiva y significativamente con las dimensiones del inventario breve de síntomas. En concreto, la dimensión evitación cognitiva correlaciona con seis escalas del BSI: somatización ( $p = 0.013$ ), sensibilidad interpersonal ( $p = 0.005$ ), depresión ( $p = 0.022$ ), fobia ( $p = 0.031$ ), paranoia ( $p = 0.006$ ) y la

escala global ( $p = 0.004$ ). La dimensión de aceptación o resignación correlaciona con seis escalas del BSI: somatización ( $p = 0.015$ ), sensibilidad interpersonal ( $p = 0.022$ ), depresión ( $p = 0.005$ ), fobia ( $p = 0.009$ ), paranoia ( $p = 0.001$ ) y la escala global ( $p = 0.016$ ). La dimensión búsqueda de recompensa alternativa correlaciona con seis escalas del BSI: somatización ( $p = 0.013$ ), sensibilidad interpersonal ( $p = 0.013$ ), depresión ( $p = 0.002$ ), ansiedad ( $p = 0.042$ ), paranoia ( $p = 0.002$ ) y la escala global ( $p = 0.012$ ). La dimensión descarga emocional correlaciona con todas las escalas del BSI: somatización ( $p = 0.007$ ), sensibilidad interpersonal ( $p = 0.0001$ ), depresión ( $p = 0.001$ ), ansiedad ( $p = 0.001$ ), fobia ( $p = 0.003$ ), paranoia ( $p = 0.0001$ ), psicoticismo ( $p = 0.001$ ) y la escala global ( $p = 0.0001$ ).

Los resultados obtenidos muestran que el estilo de afrontamiento y el bienestar psicológico están relacionados. En concreto, el afrontamiento de tipo proactivo en estudiantes universitarios, orientado hacia la solución de los problemas, tiene un efecto beneficioso sobre los síntomas de depresión, fobia y malestar psicológico. Resultados similares fueron hallados por otros autores que relacionaban resolución de problemas con un alto bienestar psicológico (Parsons et al. 1996). Las estrategias de afrontamiento activo se han asociado con bajos niveles de ansiedad (Griffith et al. 2000) y con el humor positivo (D'Zurilla y Nezu 2007).

Por el contrario, las estrategias de evitación cognitiva estaban asociadas a malestar psicológico. En la muestra estudiada, el uso de la estrategia de afrontamiento de aceptación o resignación ante el problema se asociaba con más síntomas psicológicos como somatización, depresión, ansiedad, paranoia y malestar psicológico. En la misma línea, Dwyer y Cummings (2001) hallaron correlación significativa entre estrés y estrategias de evitación cognitiva. Sin embargo, el uso de la estrategia de aceptación-resignación del problema no es desadaptativa en sí misma; esta estrategia está muy relacionada con la percepción de controlabilidad ante el estresor que tenga el estudiante. Ante estresores incontrolables, el uso de la aceptación del problema puede ser un factor de protección, mientras que ante estresores controlables, el uso de la resignación puede ser perjudicial.

Asimismo, las estrategias de evitación de tipo conductual también se asociaron a mayor malestar psicológico: el uso de alcohol o drogas estaría relacionado con mayor presencia de depresión. La evitación y el aislamiento serían estrategias negativas utilizadas por estudiantes universitarios que les perjudicarían. La descarga emocional sería la estrategia que se asociaría con mayores niveles de síntomas psicopatológicos: somatización, sensibilidad interpersonal, depresión, hostilidad, ansiedad, paranoia y malestar psicológico. El afrontamiento focalizado en la emoción parece ser un fuerte predictor de psicopatología.

## Conclusiones

El estrés es un factor predictivo de los trastornos psicológicos en estudiantes universitarios de maestro, fuertemente relacionado con la presencia de ansiedad y depresión. Las estrategias de afrontamiento pueden ayudar a reducir el malestar psicológico en estos estudiantes. En concreto, las estrategias de afrontamiento activo están asociadas a índices positivos de bienestar personal, y el estilo de afrontamiento evitativo conductual focalizado en la emoción puede ser un fuerte predictor de psicopatología; por tanto, un excesivo énfasis en el uso de estrategias de evitación en detrimento de las de aproximación puede ser perjudicial para los estudiantes de maestro. Se sugiere promover a lo largo de los estudios de grado, la inclusión de estrategias de afrontamiento proactivas, como la búsqueda de soporte (*mentoring*, tutorías entre iguales), la resolución de problemas o la reevaluación positiva. También se propone es-

tavblecer un programa de soporte y reeducación en los canales de formación permanente (a través de instituciones como los ICEs) de tales maestros una vez ya estén en su ejercicio laboral.

## Agradecimientos

Este artículo ha contado con el soporte del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE) de la Universitat de Barcelona (UB), convocatoria 2010-12, y con el de A.R.C.E. 2011.

## Referencias bibliográficas

- Beck, R., Taylor, C., y Robbins, M. (2003). Missing home: sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 155-162.
- D'Zurrilla, T.J., y Nezu, A.M (2007). *Problem-solving therapy: a positive approach to clinical intervention 3er edition*. Nueva York: Springer.
- Derogatis, L.R., y Spencer, P. M. (1982). *The Brief Symptom Inventory (BSI): Administration, and Procedures Manual-I*. Baltimore, MD: Clinical Psychometric Research.
- Dwyer, A.L., y Cummings, A.L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35 (3), 208-220.
- Garlow, S.J., Rosenberg, J., Moore, J.D., Haas, A.P., Koestner, B., Hendin, H., y Nemeroff, C.B. (2008). Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project at Emory University. *Journal of Depression and Anxiety*, 25 (6), 482-488.
- Griffith, M.A., Dubow, E., y Ippolito, M.F. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (2), 183-204.
- Informe Belmont. (1978). Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del Comportamiento. El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. [www.bioeticayderecho-ub.es](http://www.bioeticayderecho-ub.es) (consulta 10 Febrero 2012).
- Khramtsova, I., Saarnio, D.A., Gordeeva, T., y Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, 3 (1), 8-16.
- Lazarus R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Madrid: Martínez Roca Ediciones.
- Leung, T., Siu, O., y Spencor, P.E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: the role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7, 121-138.
- Moos, R.H. (1993). *Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Parsons, A., Frydenberg, E., y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in ado-

lescents males. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 109-114.

Schaufelli, W.B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A.B. (2004). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural studies*, 33 (5), 71-92.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: McGraw-Hill.

Umbach, P.D., y Wawrzynski, M.R. (2005). Faculty do matter: the role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46 (2), 153-184.

Universitat de Barcelona. (2010). *Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

# Evolución del conocimiento didáctico del maestro de ciencias a lo largo de una formación inicial reflexiva basada en el análisis de diálogos

Nora Sánchez Oussedik (*nsanchez@ub.edu*)

Universitat de Barcelona

Mercè Izquierdo Aymerich (*merce.izquierdo@uab.cat*)

Universitat Autònoma de Barcelona

Marina Castells Llavanera (*marina.castells@ub.edu*)

Universitat de Barcelona

**Palabras clave:** Formación inicial de maestros, formación reflexiva, conocimiento didáctico del profesorado, educación primaria

## Resumen

Desde una perspectiva actual de la didáctica de las ciencias, los maestros en formación inicial deben desarrollar competencias de gestión de la comunicación y la argumentación en el aula partiendo de la reflexión sobre sus conocimientos didácticos.

Este estudio investiga la evolución del conocimiento didáctico de un grupo de maestros de primaria en formación inicial a lo largo de una formación reflexiva sobre conocimiento previo del alumno, argumentación y aproximaciones comunicativas, basada en el análisis de transcripciones de diálogos reales.

Los resultados muestran como los conocimientos didácticos de los maestros evolucionan notablemente, en paralelo al desarrollo de una visión de la naturaleza de la ciencia más compleja, y que la formación reflexiva basada en análisis de diálogos ofrece buenas oportunidades para el aprendizaje y potencia la motivación.

Investigación realizada en el marco del grupo LIEC, grupo de investigación consolidado (referencia 2009SGR1543) por AGAUR y financiado por la Dirección General de Investigación, MEC (referencias EDU-2009-13890-C02-02 y EDU-2012-38022-C02-02); del grupo GRIEC, del proyecto 2012 PID-UB/114 y del proyecto REDICE12-2040-02 del ICE de la UB financiado por ARCE.

## Objetivos

Desde una perspectiva actual de la didáctica de las ciencias, el maestro debe prepararse para gestionar comunicación y potenciar la argumentación en el aula. Para desarrollar estas competencias el maestro debe tomar conciencia de sus conocimientos y se le deben ofrecer oportunidades para hacerlos evolucionar. Sin ello, no cabría esperar un desarrollo profesional adecuado.

Partimos de una propuesta de formación reflexiva basada en el análisis de transcrip-

ciones de diálogos (ATD) entre maestros y alumnos de primaria, concebida para desarrollar el conocimiento didáctico de los maestros en formación inicial (MFI). En este marco, nos preguntamos *cómo evoluciona el conocimiento didáctico de los MFI sobre conocimiento previo de los alumnos, argumentación y aproximaciones comunicativas a lo largo de una formación reflexiva basada en ATD* y concretamos los siguientes objetivos:

1. Determinar el conocimiento previo didáctico de los MFI sobre conocimiento previo, argumentación y aproximaciones comunicativas.
2. Evaluar el cambio en estos conocimientos a lo largo de diferentes actividades de formación reflexiva basada en ATD.
3. Investigar qué papel y qué valor otorgan los MFI a la propuesta de formación reflexiva en relación al desarrollo de competencias para la práctica docente.

## Marco teórico

Partimos de la psicología sociocultural de Vygotski (1978) y de revisiones hechas desde la didáctica de las ciencias según las cuales el aula es un contexto sociocultural de aprendizaje en que los significados se construyen y comparten a través del lenguaje, con la mediación del profesor (Espinete, Izquierdo, Bonil, & Ramos, 2012), compartiendo el punto de vista de Izquierdo y Aliberas (2004) según el cual la ciencia en la escuela constituye una verdadera "actividad científica escolar" que debe permitir que los alumnos piensen, hablen y actúen.

Así, toma gran importancia el conocimiento previo (CP) de los alumnos, sobre el que debe actuar el profesor. Esta "ciencia del alumno" es el conocimiento que construye a partir de sus experiencias, ideas, razonamientos y lenguaje (Arcà, Guidoni, & Mazzoli, 1990), considerando también valores y emociones y superando concepciones reduccionistas que lo asocian únicamente a ideas (Castells, Enciso, Cerveró, & Cabellos, 2007). Distinguimos el CP científico de los alumnos de primaria y el CP didáctico de los MFI, sobre el que queremos incidir con nuestra propuesta formativa.

Para hacer evolucionar el CP debemos implicar a los alumnos en procesos argumentativos como manera de compartir, analizar y modificar el conocimiento, entendiendo la argumentación como una actividad social que se da en un grupo (Driver, Newton, & Osborne, 2000). Esta reconstrucción del CP a partir de la argumentación requiere de un tipo de intervención específica por parte del profesorado: las aproximaciones comunicativas (AC) dialógicas, según el marco analítico de Scott, Mortimer y Aguiar (2006).

Finalmente, respecto a la formación inicial del profesorado y a las estrategias para desarrollar su conocimiento didáctico, nos parece especialmente acertada la visión de Mellado (2003) que introduce el estudio reflexivo de casos como estrategia formativa.

## Metodología

La investigación se lleva a cabo con 15 MFI del grado de educación primaria de la Universidad de Barcelona, en el momento en que cursan una asignatura obligatoria de didáctica de la física y la química. La evaluación de ésta contempla la realización de un trabajo en que los MFI deben establecer un diálogo con alumnos de primaria sobre un tema científico, intentando que estos expliciten su CP y haciéndolo evolucionar gracias a una AC interactiva y dialógica. Nuestra formación se basa en ATD sobre los trabajos realizados por alumnos de cursos ante-

riores y de intervenciones de maestros en activo. Así, a lo largo de 4 meses los MFI han analizado individualmente y en grupo diversos diálogos con diferentes niveles de detección de CP, calidad argumentativa y AC. Resumimos el diseño de nuestra investigación -que es al mismo tiempo el diseño de la formación- en la siguiente tabla:

Formación	Recogida de datos
ATD individual	Cuestionario: CP y valoraciones iniciales
ATD en grupo	Cuestionario y grabaciones: pilotaje de preguntas y formato
2 ATD individuales a mitad y final del curso	Cuestionarios: evolución del CP
Discusiones de cada ATD en clase	-
Formación sobre didáctica de las ciencias	-
Trabajo en grupo con alumnos de primaria	Escritos libres: valoraciones finales

De la metodología y revisión de investigaciones similares (McDonald, 2010) emerge un análisis de datos cualitativo. El proceso diseñado es iterativo puesto que se recogen datos a lo largo de 4 meses y la secuencia de análisis se repite para cada tanda de datos:

- recogida, codificación y transcripción de datos,
- definición/revisión de las categorías de análisis para cada objetivo de investigación: método inductivo de Lincoln y Guba (1985), combinándolo con el marco teórico,
- codificación final de datos y organización de resultados en tablas para buscar relaciones y cambios temporales.

Así, establecemos tablas de categorías para cada elemento a investigar -CP didáctico de los MFI sobre CP, argumentación y AC y valoraciones- con diferentes subcategorías -definición y elementos del concepto, función respecto a la práctica docente y relación con los otros conceptos-. Aplicando estas tablas de categorías a los datos logramos ver la evolución a lo largo de la formación.

## Resultados

No nos sorprende hallar que inicialmente la visión de los MFI sobre el CP sea la de una pre-concepción escolar teórica, sin vinculación con la vida cotidiana del alumno y sin implicaciones para la práctica docente. Para ellos sólo los *alumnos* tienen conocimiento *previo* a la acción educativa y su función es organizativa: el CP indica al docente por dónde empezar. Además, consideran la argumentación como una construcción lógica descontextualizada que *demuestra hechos*, sin relación con la comunicación en el aula. Por otra parte, aunque son capaces de distinguir una AC de otra, asocian tópicamente el aprendizaje con la comunicación, sin objetivos de enseñanza.

A lo largo de las actividades ATD, los MFI logran distinguir cada vez más elementos de CP -de forma escalonada: experiencias, ideas, razonamientos y lenguaje-, aunque sin llegar a identificar valores y emociones. Sin relación clara con esta detección, la visión del propio CP evoluciona, para la mayoría, hacia un conjunto complejo de conocimientos que va más allá de la escuela al mismo tiempo que comprenden que debe reconstruirse como parte fundamental de la actividad científica escolar. Consideran que esto se logra gracias a la argumentación -que adquiere dimensión social-, propiciada por AC dialógicas. No obstante, la mayoría de los MFI mantienen cierta confusión entre AC puesto que cuando perciben la importancia de hablar en el aula caen en el error de considerar que cualquier intervención interactiva es correcta, obviando la dimensión autoritaria/dialógica y confundiendo los tipos de preguntas, abiertas/cerradas. Los pocos MFI que entienden correctamente el sistema de ejes de las AC, les otorgan funciones didácticas concretas y etiquetan correctamente las preguntas.

Finalmente, vemos que las valoraciones de los MFI sobre la formación se tornan más ricas y complejas, a medida que ésta avanza, hasta que vinculan directamente la propuesta formativa con su futura tarea profesional, valorando especialmente que el ATD se haga sobre diálogos reales y de forma continua, compartida y reflexiva.

## Conclusiones

Inicialmente, los MFI no relacionan el CP con el mundo extraescolar ni distinguen sus diferentes elementos, pareciendo lógico que no perciban las interferencias entre éste y el conocimiento al que aspiran los alumnos. Pensamos que una visión tan simplista del CP está relacionada con una visión ingenua de la naturaleza de la ciencia, según la cual la construcción de conocimiento científico es puramente lógica y asimilable sin error si el profesor estructura la formación y presenta *argumentos fiables*. En este marco no tiene sentido que el CP erróneo perdure más allá de la formación académica (Porlán, 2002), ni que las diferentes AC tengan una función didáctica concreta puesto que sirven únicamente para modular el ritmo de la clase. Para combatir estas ideas, parece recomendable poner énfasis en las AC como metodología didáctica con objetivos concretos.

A medida que avanza la formación, los MFI empiezan a detectar diferentes elementos del CP aunque no por ello a entender su complejidad. Sólo cuando valoran el rol del CP en la construcción del conocimiento científico escolar -con la argumentación y las AC en una posición central- asumen su complejidad, indicando que desarrollan una visión de la naturaleza de la ciencia más adecuada. En cuanto al rol central de la argumentación y las AC, reconocemos que no responde por lo general a una comprensión profunda de estos conceptos: la mayoría de los MFI conciben un sólo eje no interactivo(autoritario)/interactivo(dialógico) de ma-

nera dicotómica y no son capaces de ver la tensión necesaria entre discursos. El hecho de que los MFI que comprenden esta tensión analicen correctamente las preguntas, indica que incorporar formación sobre argumentación y patrones de interacción ayudaría a clarificar las AC y sus funciones. Por otra parte, las valoraciones cada vez más positivas y profundas sobre la formación sugieren que la reflexión permite a los MFI ser más conscientes de su formación, de su futura profesión y de cómo se relacionan.

En definitiva, vemos como los conocimientos de los MFI evolucionan notablemente pasando de concepciones simplistas y tradicionales a concepciones complejas y actuales. Además, intuimos una estrecha relación entre el desarrollo de este conocimiento y el de una visión de la naturaleza de la ciencia más adecuada. Nos sumamos, por tanto, a las conclusiones de otros trabajos que indican que el correcto desarrollo del conocimiento didáctico requiere trabajar la visión de la naturaleza de la ciencia en el aula de formación del profesorado (McDonald, 2010).

Con respecto a la formación propuesta, reconocemos que nuestra metodología no permite validarla de forma general pero consideramos que la evolución notable del conocimiento didáctico de los MFI y sus valoraciones positivas permiten afirmar que la formación reflexiva basada en ATD ofrece buenas oportunidades para el aprendizaje y potencia la motivación, recuperando las conclusiones de otros trabajos que indican que el estudio de casos reales facilita la reflexión y la toma de consciencia de los MFI respecto a su futura actividad profesional (Abell, Bryan, & Anderson, 1998).

## Referencias bibliográficas

- Abell, S. K., Bryan, L. A., & Anderson, M. A. (1998). Investigating preservice elementary science teacher reflective thinking using integrated media case-based instruction in elementary science teacher preparation. *Science education*, 82(4), pp. 491–509.
- Arcà, M., Guidoni, P., & Mazzoli, P. (1990). *Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castells, M., Enciso, J., Cerveró, J. M., & Cabellos, M. (2007). What can we Learn from a Study of Argumentation in the Students Answers and Group Discussion to Open Physics' problems? In R. Pintó & D. Couso (Eds.), *Contributions of Research to Enhancing Students' Interest in Learning Science*, pp. 417–431.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84, pp. 287–312.
- Espinet, M., Izquierdo, M., Bonil, J., & Ramos, S. L. (2012). The Role of language in modeling the natural world: perspectives in science education. In B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*, pp. 1385–1404.
- Izquierdo, M., & Aliberas, J. (2004). *Pensar, actuar i parlar a la classe de ciències. Per un ensenyament de les ciències racional i raonable*. Bellaterra: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications.
- McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), pp. 1137–1164.

- Mellado-Jiménez, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), pp. 343–358.
- Porlán, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em ensino de ciências*, 7(3), pp. 271–281.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), pp. 605–631.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

# Los mentores, una figura esencial de la Universidad. Propuesta para la formación de mentores

Mapi Ballesteros Panizo (*mapiballesteros@ub.edu*), Jaime Nubiola (*jnubiola@unav.es*)

**Palabras clave:** mentorización, teoría de la educación, formación del profesorado

## Introducción

La problemática de la formación del profesorado parece estar sostenida por tres experiencias fundamentales: los cambios cognitivos que las nuevas tecnologías han provocado en la manera de aprender de los estudiantes, la necesidad de formación que el profesorado novel percibe y —en ocasiones, al final de la etapa profesional— la necesidad de conferir a la propia profesión universitaria un significado profundo en el seno de la sociedad. En esta comunicación vamos a centrar nuestro interés en el segundo de los problemas enunciados, pues no ha brotado de la curiosidad científica sino que ha nacido de la propia experiencia.

Como es sabido, la docencia y la investigación son los dos pilares básicos de la institución universitaria. Esta doble vertiente de la profesión —que busca asegurar la calidad de la educación superior de la sociedad— exige grados elevados de capacitación a los que no se atiende en igual medida. En efecto, casi todos los que nos dedicamos a la universidad tenemos conciencia —y experiencia— de que el profesor novel accede en muchos casos a desempeñar su función sin poseer las competencias y las cualidades que serían exigibles si se tuviera en cuenta la alta misión que se le encomienda.

Autores como Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) y otros han denunciado la falta de control que existe sobre la capacitación pedagógica y la formación didáctica de los aspirantes a ingresar en el profesorado de la universidad y han reclamado mayor atención a esta fase de la carrera. Esta preocupación, sin embargo, no suele traducirse en realizaciones institucionales concretas dirigidas a la preparación del profesor novel. A lo sumo, se ofrecen cursos que sirven para que los profesores aprendan a utilizar las plataformas virtuales y metodologías didácticas novedosas como los blogs, las *webs* o los *wikis*.

Sin embargo, no es solo el rol técnico del profesor el que plantea incertidumbres al profesor principiante. Lo cierto es que la mayoría de las investigaciones sobre profesores principiantes se han llevado a cabo en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, y son escasas las que se han centrado en estudiar los problemas específicos con los que se encuentra el profesorado universitario. Sin embargo, esos estudios son suficientemente informativos como para delimitar las notas que caracterizan la situación que atraviesa el profesor novel en sus primeros años de ejercicio.

Se trata de un tiempo de intenso aprendizaje que, sin embargo, está caracterizado por cierta sensación de angustia debido a la falta de dominio de la materia que se ha de impartir, lo que exige habitualmente enormes cantidades de tiempo para preparar bien las clases, y a la falta de confianza en sí mismos y el alto nivel de exigencia con que los jóvenes con vocación

viven sus primeros años de la profesión. Además, el profesor novel ha de adaptarse al Departamento del que forma parte y ha de interiorizar sus normas y valores; ha de continuar investigando para poder mejorar su situación profesional y salarial, y ha de aprender a relacionarse con los alumnos de manera adecuada.

En este contexto turbulento lo más habitual es que los propios profesores (noveles y experimentados) se reúnan de manera voluntaria y espontánea para establecer una relación de mentoría en la que el profesor principiante se ve acompañado y apoyado por un profesor experimentado que le orienta y asesora para el buen desempeño de su tarea profesional y su bienestar personal.

Hasta el momento se han analizado diferentes experiencias de mentorización y se ha sometido a comprobación la eficacia de determinados métodos (León y López, 2009). En estos estudios suele considerarse que el mentor es la persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia con el propósito de que progrese en su carrera (Sánchez Moreno: 2003, 61).

A diferencia de este tipo de estudios, el nuestro no pretende validar la eficacia de un método determinado; desea, más bien, asumir y desarrollar con mayor amplitud lo que a menudo se trata con parquedad en este ámbito: puntualizar los términos que definen el tipo de relación que se establece en la mentoría e identificar las líneas fundamentales que configuran una imagen modélica del mentor, una figura que carece de tradición en la universidad española y que consideramos que está en el corazón de la vida universitaria. Por otro lado, buscamos hacer una propuesta de formación de mentores.

## Reflexión conceptual

Desde un punto de vista *conceptual* es necesario comenzar distinguiendo la figura del mentor de la del tutor, el *coach* o entrenador.

Con el término "mentor" se alude a un personaje de la mitología griega: el hijo de Alcimo, un habitante de Ítaca a quien llamaban Mentor. Era el fiel amigo a quien al partir hacia Troya Ulises confió el cuidado de sus intereses, entre los que destaca la educación de su hijo adolescente, Telémaco. Mentor tuvo que actuar como maestro y modelo, como padre y amigo para ejercer su autoridad, estando siempre asequible. Fue así como estimuló a Telémaco en su desarrollo integral, y lo que permitió que se convirtiera en un rey sabio, bueno y prudente, que era lo que deseaba su padre.

El nombre de este personaje ha pasado a las lenguas románicas para a designar al consejero sabio y experimentado y así lo define la RAE como "La persona que aconseja y guía a otro". Si Ulises escogió a Mentor y no a otro fue porque le consideraba sabio, bueno y prudente. En el mundo griego se utilizaron varias denominaciones para designar los distintos tipos de acción pedagógica: el pedagogo, que actuaba en el seno de la familia, el sofista o retórico, que lo hacía en la calle o en la escuela, el paidotribes cuya actuación tenía lugar en el gimnasio. Los tres realizaban funciones educativas distintas que en la civilización latina quedaron englobadas en el *magister*, el maestro. Pero Ulises no escogió a ninguna de estas figuras sino que prefirió confiarle la tarea a su amigo Mentor.

Hemos querido comenzar haciendo esta referencia al origen del término porque permite esbozar una caracterización provisional acertada del mentor. Más adelante retomaremos esta imagen pero, antes, es necesario distinguir al mentor de otra figura de gran actualidad: la del *coach*.

A primera vista puede parecer que entre una y otra figura no existen demasiadas diferencias, o que el término inglés ha venido a sustituir al español. De hecho, en algunas universidades se habla de *coaching* de profesores y de estudiantes. Sin embargo, la diferencia entre ambos procesos es que en el caso del primero, *el "mentor" orienta y aconseja en base a sus conocimientos y experiencias*, cosa que no tiene por qué ocurrir en el coaching. Por otra parte, el *coach* tiene como objetivo, dirigir y entrenar a una persona o a un grupo, con el objetivo de conseguir alguna meta o de desarrollar habilidades específicas. En cambio, el mentor no busca garantizar la consecución de metas determinadas sino facilitar el proceso de desarrollo integral y consciente del mentorizado. *En otras palabras, no se trata solo de ayudarle a cumplir unos objetivos profesionales concretos, sino, sobre todo, de facilitar el proceso de aprendizaje vital, existencial y ayudar a mantener un equilibrio en el desarrollo consciente de las facetas personales y profesionales*. Para ello, como es lógico, se han de asumir una serie de valores que orientan, no al éxito, sino al crecimiento continuado, a la mejora sostenida: para un mentor el éxito es una consecuencia y no el objetivo.

En resumen, mentorización hace referencia al proceso y al resultado del aprendizaje donde el mentor dedica tiempo, esfuerzo y conocimientos para que el mentorizado disponga de nuevas perspectivas, enriquezca su forma de pensar y despliegue todo su potencial como persona y como profesional (Nubiola 2013)

Desde una perspectiva *funcional* abunda la bibliografía que trata de definir la figura del mentor mediante el procedimiento de enumerar las funciones que está llamado a desempeñar. Así suele decirse que el mentor es el que acompaña, orienta, facilita, explica, *media*, elogia, corrige, etc. al profesor novel en sus primeros años de docente. En este sentido, la lista más completa de funciones a la que hemos tenido acceso aparece en Sánchez Moreno (2008:8) quien citando a Muller (2008) establece cinco funciones técnicas y cinco funciones psicosociales:

Funciones técnicas	Funciones psicosociales
<p>1- Patrocinio: el mentor recomienda a los profesores asesorados para desempeñar roles tanto dentro como fuera de la institución.</p> <p>2- Exposición y visibilidad: El mentor impulsa a los asesorados a participar en comisiones y redes.</p> <p>3- Preparación y formación: el mentor comparte conocimiento acerca del campo y los aspectos que son necesarios para alcanzar el éxito.</p> <p>4- Protección: el mentor ampara a los profesores que asesora en tareas que les son costosas tanto relacionadas con la enseñanza como aquellas otras que pueden tener que ver con aspectos más administrati-</p>	<p>1- Rol de modelo: El mentor proporciona un ejemplo positivo en la organización y gestión del conjunto del trabajo que ha de ser realizado, incluyendo el tratamiento del estrés y las relaciones de las personas en la institución.</p> <p>2- Aceptación y confirmación: El mentor proporciona apoyo y confianza. Los errores son entendidos como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo. Los mentores no enjuician y respetan a las personas aunque presenten características de personalidad diferentes.</p> <p>3- Recomendación, consejo: El mentor discute con los profesores asesorados acerca de sus ansiedades y preocupaciones que</p>

<p>vos o técnicos (tales como solicitar becas, solicitar proyectos o redactar artículos).</p> <p>5- Desafío en la misión: El mentor anima a los profesores asesorados a investigar o enseñar utilizando nuevas estrategias o técnicas y a proporcionar retroalimentación en el proceso.</p>	<p>pueden afectar a su desarrollo profesional. Siempre manteniendo la confidencialidad.</p> <p>4- Colega: Mentor y profesor asesorado participan de una interacción social.</p>
---	---

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, este procedimiento no resulta del todo adecuado porque, aunque es evidente que la actividad del mentor es multifuncional, las funciones que asume no pueden considerarse una serie limitada susceptible de ser enumeradas en una lista cerrada. Esto es así, en primer lugar porque la mentorización es una relación de ayuda; pero la ayuda puede prestarse en más ámbitos que el técnico y el psicosocial. Desde nuestra perspectiva y en base a la experiencia personal, el mentor atiende tres tipos de necesidades, las emocionales, las de tipo técnico-profesional y las de orden estético-intelectual. Por otro lado, la mentorización no se orienta a un objetivo profesional específico sino que busca afirmar y desarrollar el valor del profesor principiante a la vez que consolida y potencia la propia condición del profesor experimentado. En este sentido la definición de Ángel y Amar (2007, 12) nos parece acertada, aunque también incompleta porque desatiende el carácter bilateral del proceso.

“un proceso de acompañamiento destinado a favorecer un entorno de crecimiento y optimización del potencial de la persona o de un grupo de personas desde el respeto a su integridad” (2007: 12)

Según algunas investigaciones del ámbito anglosajón, la mentorización es un privilegio, una fuente de satisfacción y una oportunidad para el propio mentor (Johnson, 2008; Mullen, 2008) y, sobre todo, una obligación moral (Weil, 2001).

Por otra parte, hay que llamar la atención sobre el hecho de que, aunque la actividad del mentor sea multifuncional, esto no significa que sea el mentor quien las realice todas de forma manifiesta. También es necesario señalar que la atención a estas necesidades puede realizarse de manera directa o indirecta pero también *constituye un nexo con otras relaciones significativas*. La actividad del mentor, por tanto, tiene que ver con la generación de relaciones enriquecedoras que están en el origen de la calidad docente, de la producción académica, del desarrollo intelectual y del progreso personal. El conocimiento llega a existir por las relaciones, con las relaciones y en las relaciones. Pues bien, con el desarrollo interior y la promoción profesional ocurre lo mismo. De ahí que la fecundidad del proceso de mentorización pueda medirse, en parte, por la calidad de los vínculos que posibilita establecer.

Frente a otro tipo de relaciones como las de la vida privada, la relación de mentoría es una relación abierta y generalizada:

- Abierta, porque la naturaleza misma de la relación hace que la frecuencia de los encuentros vaya disminuyendo a medida que el profesor principiante va adquiriendo mayor grado de autonomía y seguridad. También por el hecho de que el ámbito de actuación e influencia que el mentor pueda tener en el mentorizado depende de la voluntad

- y el deseo de este último y puede llegar a ser muy honda.
- Generalizada, en dos sentidos. En primer lugar, porque el mentor lo puede ser de más de un profesor novel. En segundo lugar porque, como ya se ha apuntado, está llamada a establecer otras relaciones significativas.

## Una propuesta para la formación de mentores

¿Qué características ha de reunir el mentor para desempeñar bien su función? Ya hemos apuntado a la idea de que, ante todo, se confía en el mentor porque es alguien que ya ha recorrido el camino del profesor principiante con anterioridad y que está dispuesto a prestar ayuda a otros. Esta experiencia es la que le permite interpretar y advertir de forma certera las situaciones que atraviesa el profesor novel. Como señala Daloz 1986, esta experiencia previa, además, capacita al mentor para señalar fuentes de satisfacción inesperadas. Asimismo se ha llamado la atención sobre las funciones técnicas y psicosociales que el mentor está llamado a desempeñar.

Pero, más allá de estas características, parece evidente que los profesores mentores deben poseer ciertas características personales y profesionales. Franke y Dahlgren (1996) enumeran unas cuantas que nos parecen acertadas: empatía, paciencia, flexibilidad, sensibilidad, disciplina, orden y discreción. No obstante, los componentes crucial para trabajar con otros son, en nuestra opinión, el *respeto*, la *mirada atenta*, el *optimismo* y la *confianza* en las capacidades de mejora personal y ajena. Entendemos que son estas las razones por las que Ulises escogió a Mentor para la educación de su hijo.

El filósofo catalán Josep María Esquirol (2006) ha publicado una propuesta ética que nos parece especialmente interesante en el contexto de la formación de mentores. Para este autor, el respeto es una actitud ética que nos vincula directamente con las cosas —con el mundo— y que consiste, fundamentalmente, en prestar atención. Este tipo de mirada atenta contrasta con la mirada superficial, dispersa y fragmentada que la era de la tecnología propicia, pero es la que hace que sea posible establecer relaciones de confianza, optimistas y afectuosas como las de la mentorización.

Las actitudes que hemos señalado como condiciones ideales del profesor mentor no son características estables que puedan llegar a adquirirse de una vez por todas. Son valores, patrones, que han de guiar la forma de vivir y de actuar. De ahí que sea necesario la formación y la reflexión sobre ellos para adquirir un mayor grado conciencia y de libertad personal.

En nuestra opinión, los mentores necesitan de una preparación específica y continuada que facilite, por un lado, la adquisición y conservación de estas cualidades y, por otro, que actualice su preparación técnica. De ahí que queramos terminar haciendo una propuesta de formación de mentores que atienda a estas dos dimensiones.

Así pues, el curso que proponemos cuenta con dos partes bien diferenciadas. La primera orientada a proporcionar unas bases de reflexión teórica sobre la naturaleza de la vida universitaria y las actitudes que requiere la actividad del mentor y los requerimientos de la mirada atenta. La segunda parte dirigida a proporcionar una formación de tipo técnico e instrumental que prepare para la práctica y la comunicación eficaz.

### *Primer Bloque*

1. Mentoriazación frente a otro tipo de asesoramiento personal

2. Formación, autoformación y libertad personal
3. Naturaleza y misión de la universidad
4. La mirada atenta y sus requerimientos
  - a) Humildad
  - b) Confianza
  - c) Optimismo
  - d) Sencillez

### *Segundo Bloque*

1. Comprender al profesor novel
  - a) Incertidumbres, tensiones e inseguridades de los profesores principiantes
  - b) Entusiasmo y desencanto del profesor universitario
  - c) Aprendiendo a tratar a los alumnos. Exigencia y amabilidad
2. Funciones técnicas
  - a) Las entrevistas de mentorización: Estructura, frecuencia y duración
  - b) Establecimiento de objetivos
  - c) La toma de decisiones
  - d) La gestión del tiempo en las diferentes etapas de la vida universitaria
  - e) Sistemas de acreditación y posibilidades profesionales postdoctorales
3. Las habilidades comunicativas del mentor:
  - a) Cómo escuchar
  - b) Qué observar
  - c) Cómo formular preguntas acertadas
  - d) La mejor manera de aconsejar y sugerir
  - e) Cómo apoyar sin sobreproteger

Este curso puede desarrollarse tanto de manera intensiva a lo largo de cinco días como de manera extensiva a lo largo de un trimestre del curso académico. La reunión periódica de los mentores para la consideración de todos estos aspectos puede favorecer el surgimiento y desarrollo de iniciativas interesantes así como la consolidación de un cuerpo especializado en la formación del profesorado novel.

### Consideraciones finales

Queremos terminar señalando que, como todas las actividades de la vida universitaria (docencia, investigación y gestión) la mentorización, además de objetivos concretos, necesita medios. Requiere, en primer lugar, de tiempo para que los profesores principiantes y los mentores entren en contacto y establezcan una relación positiva.

La mentoría tiene efectos muy positivos en toda la institución universitaria pues permite que los docentes se hagan más reflexivos y críticos con sus propias actuaciones docentes e investigadoras y que las mejoren. Esto, además, ha sido probado de manera empírica en estudios como el de Queral, quien estudió el caso de 430 profesores y concluyó que quienes habían tenido mentores eran los que más publicaciones, becas y grado de satisfacción profesional declaraban (citado en Merriam, Thomas y Zelp, 1987). A pesar de que estos datos se han corroborado en investigaciones posteriores como las de Mullen (2008) o Burg (2010), la mentorización, en el ámbito hispano, es un tipo de actividad que no está regulada por lo que tien-

de a perder reconocimiento y corre el riesgo a acabar por ser una obra de benevolencia.

Queremos con esto comenzar un debate sobre las repercusiones que tendría, por ejemplo, la retribución de la actividad del mentor, pues no está del todo claro que la introducción de la retribución directa pudiera violentar el carácter de donación de la figura. Meditar sobre la cuestión de la mentorización es algo urgente y necesario. La sociedad necesita mentores que ayuden a los profesores noveles a ser, como Telémaco, buenos, sabios y prudentes.

## Referencias bibliográficas

- Angel, P. y Amar, P. (2007). *Guía práctica del coaching*. Barcelona: Paidós.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones.
- Burg, C. A. (2010), *Faculty perspectives on doctoral student mentoring: The mentor's odyssey*. Graduate School Theses and Dissertations. Disponible en <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1582>
- Daloz, L. (1983). *Mentor teachers who make a difference*, *Change*, 15 (6), 24-47.
- Esquirol i Calaf, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Franke, A. y Dahlgren, L. O. (1996). *Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 627-641.
- León Guerrero, M. J. y C. López López (Coords.). (2009). *Experiencias de mentorización a profesorado principiante en la educación superior [recurso electrónico]: Actas primeras jornadas de intercambio de experiencias de mentorización en la educación superior*. Universidad de Granada.
- Merriam, S. B., Thomas, T. K. y Zeph, C. P. (1987). *Mentoring in higher education: What we know now*. *Review of Higher Education*, 11(2), 199-210.
- Mullen, C. A (Ed.). (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon
- Nubiola, J. (2013). *Crecer en libertad. Filosofía para el siglo XXI*. Accesible en <http://filosofia-paraelsigloxxi.wordpress.com/2013/07/18/crecer-en-libertad/>
- Sánchez Moreno, M. (2003). *El asesoramiento*. En Sánchez Moreno, M. (Coord) *Coordinación de la Formación Guía II Proyecto Andalucía de Formación del Profesorado Universitario (39-71)*. Córdoba: UCUA.
- Sánchez Moreno, M. (2008). *Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia*. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (1), 1-19. Disponible en [www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7b.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7b.pdf)
- Weil, V. (2001). *Mentoring: Some ethical considerations*. *Science and Engineering Ethics*, 7, 471-482.

# Las competencias interpersonales en la formación del profesorado de música. Un estudio exploratorio en las colonias musicales

Diego Calderón Garrido (*dcalderon@ub.edu*), Josep Gustems Carnicer (*kgustems@ub.edu*)

Dept. Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Universidad de Barcelona

Caterina Calderón Garrido (*ccalderon@ub.edu*)

Dept. de Psicología, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** Educación no formal, educación musical, competencias interpersonales

## Descripción general

En la actualidad, el acceso a un conservatorio superior se formaliza tras la realización de unos estudios elementales de cuatro años en una escuela de música o conservatorio elemental, y posteriormente, y tras una prueba de acceso, seis años de estudios en un conservatorio profesional para, después de otra prueba más, acceder a dicho conservatorio superior. Si el estudiante supera todas estas diferentes etapas educativas, las cuales suman un mínimo de 14 años de estudios, obtiene un Título Superior de Música, equivalente a todos los efectos al Título de Licenciado Universitario (artículo 42.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) o actualmente al Título de Graduado (artículo 4 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada posteriormente en el «BOE» núm. 68, de 20 de marzo de 2013, página 22183).

La especialización a la que se accede con estos años de estudios es diversa, ya que los conservatorios ofertan estudios de pedagogía e interpretación, siendo ésta segunda la más popular y la que nos ofrece un mayor número de titulados año tras año. Dichos titulados acaban sus carreras después de haber superado una infinidad de asignaturas orientadas al perfeccionamiento técnico en el instrumento elegido, así como la comprensión y el desarrollo de todo lo que la creación musical contempla.

Esta especialización musical e instrumental, que capacita al profesional a labrarse una carrera como intérprete, sufre un fuerte desajuste al encontrarnos con un altísimo número de músicos titulados que reorientan su carrera profesional hacia la docencia al no encontrar puestos de trabajo estables en el mundo concertístico. Esta reorientación se realiza sin que los músicos hayan cursado asignaturas relacionadas con las competencias comunicativas o interpersonales, tan necesarias en muchos ámbitos docentes como el que aquí analizaremos.

La mayoría de dichos músicos que buscan su futuro profesional en la docencia, lo hacen dentro de los espacios educativos no formales, los cuales son, además, más numerosos que los contextos formales (Riaño, 2008). En estos ámbitos no formales el contacto con el alumno es parte decisiva de la continuidad de éste en los estudios y, en definitiva, de su aprendizaje.

Este es el caso de las colonias musicales, tratándose estas de espacios educativos no formales (Trilla, 1986), en los que se une la pedagogía musical (Zaragozá, 2009) con la educa-

ción en el ocio (Soler Masó, 2006), con el añadido de que alumnado y profesorado conviven durante dicho proceso educativo, el cual se desarrolla en el periodo estival. Esta convivencia se produce tanto entre el alumnado con su profesor como con el resto de profesores, por lo que la comunicación de la que venimos hablando resulta fundamental entre todos los protagonistas de la colonia (Calderón, 2011).

Esta convivencia que acabamos de describir hace especialmente importante el desarrollo de competencias interpersonales en el docente, ya que el contacto directo con el alumno dentro y fuera del aula requiere competencias tales como la asertividad, la empatía, la comunicación no verbal, etc. (Pérez Escoda, 2005). Estos factores personales son muy importantes para el alumnado, tanto o más que los estrictamente musicales.

Nuestro objetivo, en cualquier caso, es evaluar la importancia que para el alumnado tienen las competencias interpersonales del profesorado en el valor otorgado a su labor docente, en el ámbito de educación no formal de las colonias musicales.

## Metodología

Estudio de tipo exploratorio y prospectivo basado en el binomio cualitativo/cuantitativo a partir de una recopilación bibliográfica previa sobre el tema. Posteriormente se han diseñado y validado dos cuestionarios específicos para el alumnado y el profesorado. Dichos cuestionarios fueron contestados por 232 alumnos entre 6 y 17 años, y 32 profesores de diferentes colonias musicales en cinco comunidades autónomas del estado español el último día de cada una de las diferentes colonias.

Dichos resultados fueron analizados a través del software SPSS, permitiéndonos extraer conclusiones relativas al tema de estudio.

## Resultados obtenidos

En primer lugar, y para poder establecer el perfil de un profesor en unas colonias musicales, hemos establecido sus características personales y profesionales. En este sentido, observamos como la edad media en el caso de los cuestionados es de 33 años, estableciéndose una amplia horquilla entre los 23 y los 52 años. El 62,5% (n=20) de los cuestionados es de género masculino, y posee estudios superiores de interpretación musical. En el caso de las colonias, imparte clases colectivas. De dicho profesorado, el 87,5% (n=28) de los cuestionados trabaja durante el curso lectivo y, en el 56,7% (n=18) de los casos, lo hace igualmente en ámbitos de educación no formal.

Respecto al alumnado cuestionado, podemos establecer una edad media de 13 años, siendo la moda de 14. El 62,8% (n=146) de la muestra es de género femenino. Durante el curso lectivo, el 70% (n=162) de los cuestionados estudian en centros educativos no formales. La media de experiencia con el instrumento es de 5 años, mostrando una horquilla entre los 3 y los 7 años.

Si nos centramos en la relación que el alumnado mantiene con el profesorado, observamos una variedad de respuestas que podemos agrupar de la siguiente forma: el 58,2% (n=135) de los cuestionados considera que mantiene muy buena relación con el profesor del grupo en el que participa, un 31,5% (n=73) considera dicha relación como buena, mientras que un 10,3% (n=24) la considera normal.

En el caso de la relación con el resto de profesorado de la colonia que no le impartía clase directamente, el alumnado que contestó nuestros cuestionarios consideraba en un

34,1% (n=79) de respuestas, que mantenía una relación muy buena con dicho profesorado, mientras que el 47,4% (n=110) la consideraba como buena. Por otro lado, el 18,1% (n=42) la consideraba normal, y sólo el 0,4% (n=1) la consideraba mala.

Al preguntar al alumnado sobre su intención de volver, el 82,7% (n=192) manifestaron su deseo de repetir la experiencia educativa de las colonias musicales, mientras que el 13,4% (n= 31) no tenía intención de hacerlo y, finalmente, el 3,9% (n=9) no tenía aún claro si repetir aún.

Al justificar sus razones para volver al año siguiente, el alumnado argumentó diversos motivos. Si hacemos una agrupación de sus respuestas observamos como el 26,8% (n=62) razonó motivos personales entre los que destacaban las relaciones que habían mantenido con toda la gente de la colonia, incluidos los profesores; mientras que sólo el 2,6% (n=6) argumentaron razones musicales.

Al preguntarles al alumnado por lo que éste consideraba lo más destacable de las colonias, el 41,4% (n=96) esgrimió diversas experiencias personales e interpersonales, mientras que el 24,1% (n=56) enfatizó argumentos musicales. Por otro lado, el 27,6% (n=64) de los cuestionados ofreció motivos tanto personales como musicales, y el 6,9% (n=16) aún no lo tenía claro.

## Conclusiones

Como hemos observado a lo largo de todos los datos expuestos, el perfil del profesorado de música en unas colonias musicales se corresponde con ese amplio sector de titulados superiores que desarrollan su profesión en el ámbito de la educación no formal.

Por su parte, en los datos referidos al alumnado hemos observado que los asistentes a unas colonias musicales son en su mayoría repetidores que mantienen unas relaciones buenas o muy buenas con todo el profesorado implicado en las colonias. A su vez, hemos observado como un gran número de alumnos fundamentan su deseo de volver a las colonias en las relaciones personales que en ellas se han establecido, anteponiendo dichas razones a las musicales.

De esto que acabamos de describir se desprende que el alumnado asistente a unas colonias musicales considera más importante su relación personal con el profesor que los conocimientos musicales que éste pueda ofrecerle. En ese sentido observamos como la comunicación profesor/alumno es la base de dichas sanas relaciones, de forma que la necesidad de unas competencias específicas tales como la asertividad, la comunicación, la empatía, etc. en el docente se convierten en una característica necesaria.

El desarrollo de tales competencias es algo inexistente, al menos dentro del currículo formal, en la formación de los titulados superiores de música, tal como ya hemos explicado. De esta forma la existencia de dichas competencias depende de la propia personalidad del profesor, y sus habilidades innatas o desarrolladas con la experiencia, y no de la formación concreta recibida durante su formación.

A pesar de la inexistencia de formación comentada, observamos como los datos indican que el profesorado de la muestra elegida está sensibilizado en esta temática, por lo que los resultados obtenidos reflejan dichas correctas relaciones interpersonales. Consideramos, por tanto, que se ha realizado una selección previa en el proceso de contratación en las colonias musicales, por lo que atribuimos dicho filtro de personal, y el éxito obtenido, al coordinador de cada colonia musical. Su papel es merecedor de un estudio más amplio que realizare-

mos con posterioridad.

## Referencias bibliográficas

- Calderón, D. (2011). *Las colonias musicales en España: Historia y dimensiones formativas*. Barcelona: Recercat. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/20303>
- Lamata Cotanda, R. (2003). Educación formal, educación no formal, educación informal. En Domínguez Aranda, R.; Lamata Cotanda, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En Álvarez, M. y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Riaño, M<sup>a</sup> E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Soler Masó, P. (2006). Intervención psicopedagógica en proyectos y programas para el tiempo libre. En Badia, A.; Mauri, T; Monereo, C. (coords.) *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. pp. 119-138. Barcelona: UOC.
- Touriñan López, J. M. (1987). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Trilla, J. (1986): *La educación informal*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Zaragozá, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.

# Los relatos escolares en la formación inicial: procesos, paradojas y desafíos.

María Jesús Márquez García (*mjmarque@ual.es*), J. Ignacio Rivas Flores (*i\_rivas@uma.es*), Analia Leite Mendez (*aleite@uma.es*), Pablo Cortés Gonzalez (*pcortes@uma.es*), Esther Prados Megías (*eprados@ual.es*), Daniela Padua Arcos (*dpadua@ual.es*)

Universidad de Almería, Universidad de Málaga.

**Palabras clave:** biografías, formación inicial, experiencia escolar

## Descripción general

En esta comunicación presentamos el desarrollo del proyecto de innovación: “La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria: BIOEDUCAMOS”, que integra el trabajo de dos grupos de profesores y profesoras de las Universidades de Almería y Málaga en la formación inicial de maestras y maestros en el Grado de Educación Primaria. La experiencia se desarrolla desde las asignaturas de organización de centros e instituciones educativas, investigación educativa en educación primaria, practicum I y III.

Desde diversos ámbitos de la formación se reconoce el valor de los relatos y biografías escolares como mediadores entre la experiencia escolar vivida por el alumnado y la experiencia de formación inicial vivida en la universidad (Knowles, 2004; Nias, 1989; Rivas Flores, et al., 2009; Rivas Flores, et al., 2010; Rivas Flores, Leite, Cortés, 2011; Tadeu Da Silva, 2001; Leite, 2005; Márquez, Prados, Padua, 2012). Entendemos que la experiencia escolar es la principal fuente de conocimiento profesional de los futuros docentes y, por tanto, un punto de partida necesario para la construcción de la identidad docente. Como afirma Day (2006), las identidades docentes no sólo se crean a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza sino que es el resultado de “la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario” (pág.69) Como se puede advertir, cuando se habla de identidades docentes, se entrecruzan: conocimientos, saberes, haceres, tiempos, espacios, valores e imágenes sociales. En términos de Kelchtermans (1993), las identidades docentes se van conjugando entre el yo profesional y el yo personal. Entre las imágenes de la profesión y el ejercicio efectivo y real de la misma y las características y circunstancias de vida de cada uno/a. Este autor, al igual que Nias (1989), diferencia lo personal de lo profesional en las identidades docentes, como dos espacios que pueden confluir y convivir de manera diversa. En algunos casos de manera conflictiva, en otros de manera más armónica dependiendo del contexto y de las circunstancias de vida y del momento que vive cada uno/a; en cualquier caso ambas dimensiones forman parte de las identidades docentes que comienzan a conformarse desde las primeras experiencias escolares.

El uso de la perspectiva narrativa permite poner en cuestión la identidad construida a lo largo de esta experiencia en la medida que constituye un punto de encuentro entre lo individual, lo social, lo personal y lo colectivo. De este modo, emergen nuevos saberes, elabora-

dos desde la reflexión crítica, a partir del acto de “contar-se - nos”, del compartir vivencias y revisar desde las construcciones teóricas, los marcos sociales, políticos, culturales y educativos que sedimentan y dan sentido a los relatos escolares.

A partir de estos relatos se plantea un escenario de aprendizaje diferente donde se prioriza el trabajo compartido y colaborativo entre alumnado y profesorado, creando espacios de integración desde la diversidad y desde la idiosincrasia de cada historia que facilita la reflexión, elaboración y reelaboración conjunta. Cada historia o relato es individual pero las resonancias son colectivas al reencontrarse y/o mirar-se y verse reflejado en el relato del otro/a cobran un sentido y relevancia diferente las experiencias vividas como alumnos y alumnas. Estas resonancias permiten entrar en el terreno de la dialogicidad en términos Freirianos.

La propuesta también recupera lo que Carola Conle (2003) denomina “Currículum Narrativo”. Supone pensar el desarrollo de la asignatura desde las narrativas escolares del alumnado, como la forma de llevar a cabo en la práctica, los planteamientos de los enfoques socio-constructivistas. Así, el trabajo de interpretación y de-construcción de estas narrativas, a la luz de las aportaciones del pensamiento educativo, ayudan a propiciar la construcción teórica sobre el sentido y el funcionamiento de la escuela, los significados asumidos como alumnos y alumnas en una situación de formación donde sin dejar de ser estudiantes están trabajando para ser docentes. Esta perspectiva se asienta necesariamente en la cooperación entre estos mismos participantes y los diferentes actores implicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje; e incluso de otros provenientes del ámbito escolar externo a la Universidad.

De acuerdo a esto las finalidades del proyecto tienen que ver con transitar diversos caminos que permitan al alumnado reconstruir su conocimiento profesional previo; establecer una perspectiva integrada de la construcción teórica en relación a las experiencias escolares y desarrollar propuestas de transformación de las prácticas escolares. Estas finalidades no dejan fuera el propio juego que se genera con y desde las experiencias y el conocimiento profesional del propio profesorado. El proceso de interpelación es mutuo y la polifonía de voces, amigas y discrepantes que acompañan las narraciones contribuye a la comprensión de la complejidad de los procesos educativos.

Intentamos ofrecer elementos para una propuesta alternativa de formación del profesorado, desde el desarrollo de otra narrativa escolar, desde la apertura de otras miradas, desde la confrontación de todos los textos posibles que pueden ponerse en juego durante la formación, sin juzgar de antemano el valor académico de los mismos.

## Metodología

La experiencia en las asignaturas se inicia a partir de la elaboración de relatos/biografías escolares, sin una guía previa que puede condicionar la escritura. Se pretende solo que se relate el paso por la escuela desde los recuerdos que puedan recuperar hasta el inicio de la vida universitaria. La mayor o menor recuperación de recuerdos escolares también se pone en juego en el análisis posterior como una forma de mirar desde donde se piensa, se mira, se siente, se atiende, se visibiliza y se olvida la experiencia escolar.

Los relatos pueden ampliarse y modificarse si el alumnado lo decide durante las primeras semanas del curso para luego convertirse en la base del desarrollo de las asignaturas.

Desde los relatos se transita un complejo proceso que articula lo individual y lo colectivo, desde el análisis de los mismos, a la interpretación, interpelación de teorías y elaboración de “explicaciones” y/o aproximaciones de sentido sobre los significados de la escuela, el fun-

cionamiento de la misma y la forma de relación establecida por los y las estudiantes durante su trayectoria escolar. A partir de un proceso de sucesivo incremento de la complejidad interpretativa el grupo va elaborando un nuevo relato de la escuela a partir de la reflexión crítica y la confrontación con las narrativas académicas.

De la escritura del relato personal se pasa al análisis grupal, a la confrontación de experiencias, sucesos, vivencias. Del análisis grupal se inicia la búsqueda e identificación de ejes, núcleos o focos significativos que orientarán nuevas búsquedas de sentido hacia otros textos, teorías, perspectivas y experiencias que trascienden la experiencia escolar individual y grupal para avanzar hacia núcleos de sentido más profundos y a perspectivas de contexto más complejas. La experiencia busca la re-construcción teórica y las teorías se convierten en herramientas posibles y diversas para la comprensión.

Durante el proceso de análisis y confrontación de la experiencia se trabajan diversas estrategias para la construcción colaborativa del conocimiento sobre el sentido y funcionamiento de la "escuela": análisis de diarios de clases, trabajo colectivo en wikis, para cada grupo y para la totalidad del grupo-clase, talleres de lectura de textos específicos, video fórum y seminarios sobre algunos focos o ejes de interés para el alumnado. Los ejes o focos derivados del análisis de los relatos son analizados e interpretados una y otra vez desde diversos "textos", diálogos, conceptos, teorías, perspectivas y poco a poco se van construyendo nuevos relatos sobre la escuela.

Por último, la reconstrucción crítica de los relatos permite de manera simultánea, repensar la escuela vivida y también la escuela deseada, la escuela en que quisieran trabajar, la escuela que les gustaría habitar. Nueva producción de textos, pero cambiando los formatos para dejar emerger otras narrativas sobre la escuela: dibujos, vídeos, representaciones, blogs, raps, comic, poemas, cuentos, pinturas. En estas producciones se pueden advertir la mayor o menor amplitud de la comprensión alcanzada, por los conceptos puestos en juego, la contextualización social, política y curricular desde donde piensan la escuela, su experiencia escolar y sus trayectorias escolares.

Una vuelta más de tuerca se hace necesaria al trabajar desde una perspectiva narrativa: conocer ¿cómo valoran el proceso vivido?, ¿qué procesos de aprendizaje consideran que han transitado?, ¿con qué dificultades se han encontrado?, estos interrogantes constituyen algunas de las preguntas que se lanzan al final de la asignatura para continuar retroalimentando el proceso y para generar nuevas inquietudes.

## Resultados obtenidos/esperados

Los resultados, en sentido amplio, se pueden pensar desde dos vías: la primera nos enfrenta con lo que nos muestran los relatos escolares y la segunda con el propio proceso de re-construcción de la experiencia escolar como forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a ¿qué nos revelan los relatos escolares? Podemos presentar de manera resumida algunos núcleos que tejen anécdotas, hechos y sucesos:

- una escuela centrada en los profesores y/o profesoras que han dejado huella, por las relaciones de acercamiento o afecto, por las "metodologías" más o menos significativa y por el interés en el contenido impartido.
- el papel de la evaluación y el control como columna vertebral de la experiencia escolar

- las rutinas, la repetición y las tradiciones como el pan de cada día
- las relaciones entre compañeros, los primeros amigos y amigas como núcleo fuerte de sentido en las trayectorias escolares
- el reconocimiento del apoyo familiar para salir adelante pero la ausencia y/o falta de participación en los centros educativos. Las familias están para el alumnado, pero casi nada en las escuelas.

En cuanto al uso de los relatos escolares como base de los procesos de enseñanza y aprendizaje podemos afirmar que ofrecen una forma distinta de organizar los procesos de formación de los futuros docentes, que rompe con la dinámica academicista instituida y permite avanzar desde los supuestos de la teoría constructivista, la pedagogía crítica y los modelos integrados de teoría y práctica. Entendemos que se puede replantear la brecha actual entre el contenido de las enseñanzas de formación inicial de los docentes y las prácticas educativas de los centros de formación (las facultades de educación, principalmente).

El desarrollo de narrativas profesionales diferentes, permiten acceder a la profesión desde una perspectiva innovadora y transformadora. Puede advertirse mayor soltura, flexibilidad y apertura en la producción de otros textos con sentido para el alumnado. Desde el relato a la producción de otro texto colectivo como una forma de abordar ideas, conceptos, creencias escolares que le permita comprender el sentido de la escuela y esto también es una forma de entender o comenzar a comprender el sentido de su futuro trabajo como maestros y maestras

Por último se abre un proceso de debate público entre los actores y responsables de la formación del profesorado para generar prácticas más coherentes conducentes a una identidad crítica reflexiva y transformadora del profesorado.

## Referencias bibliográficas

Bernstein, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.

Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle (2003), "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica", en: Ann Lieberman y Lynne Miller, eds., *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, pp. 65-79.

Conle, Carola (2003), "An Anatomy of Narrative Curricula", *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 3, pp. 3-15.

Day, C. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Ferrarotti, Franco (1993), "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo", en: José M. Marinas y Cristina Santamarina, (edit.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid: Debate, pp. 129-148.

Imbernón, Francisco (1997), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.

Kelchtermans, Geert (1993): "Getting the Story. Understanding the lives: from career stories to teachers' professional development", *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), pp. 443-456.

- Knowles, J. Gary (2004), "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso", en: I. F. Goodson, ed., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, pp. 149-205.
- Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2012). El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo. Comunicación en actas III Jornadas de Histórias de Vida em Educação. 8-9 Nov. Universidad do Oporto
- Leite, A.E. (2005) Las biografías estudiantiles como estrategias de enseñanza y aprendizaje en el primer año, En Preocupaciones y Desafíos frente al Ingreso a la Universidad Pública. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba. Argentina. Agosto 2005.
- Nias, Jennifer (1989): *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rivas, J. Ignacio et ál. (2009), "Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje", en: A. García-Valcarce, coord., *Experiencias de innovación docente universitaria*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 507-513.
- Rivas, J. Ignacio et ál. (2010), "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-209.
- Rivas, J. Ignacio, Leite M., Analia, Cortés, Pablo (2011), "Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias del alumnado", *Revista Educación y Pedagogía*, núm.61, pp.67-79.
- Tadeu da Silva, Tomaz (2001), *Espacios de identidad*, Barcelona, Octaedro.

# La percepción de los futuros docentes: “Manuel de Pedrolo, antes y ahora. Una experiencia de secundaria”

Anna M. Moreno Bedmar ([annamoreno@ub.edu](mailto:annamoreno@ub.edu))

Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado, formación reflexiva, conocimiento didáctico del profesorado, educación primaria, educación secundaria, innovación educativa, competencias socioemocionales

## Descripción general

Para los futuros docentes es primordial en su formación inicial conocer de primera mano experiencias innovadoras que impliquen a toda la comunidad educativa y que se desarrollen a nivel competencial. Es tarea de la institución universitaria, y en última instancia del profesor, mostrar la realidad del día a día de los centros de enseñanza primaria y secundaria para complementar su labor y enseñar a ser docentes en un mundo cada vez más exigente y complejo. Gracias a la ejemplificación de actividades reales que deriven en la práctica reflexiva y el espíritu crítico se puede alcanzar el objetivo principal del formador de cualquier ámbito: transmitir pasión por la docencia. El secreto de enseñar, a parte de transmitir los conocimientos, es la motivación (“*las ganas*”), ya que el profesor de manera inevitable contagia a los alumnos emociones, conocimientos y sensaciones, según Vaello (Ortiz, 2011).

Como docente-investigadora en dos ámbitos complementarios, en un instituto de Educación Secundaria y en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, tuve la oportunidad de implementar el proyecto de innovación educativa “Manuel de Pedrolo, abans i ara” (*Manuel de Pedrolo, antes y ahora*), relacionado con el escritor catalán Manuel de Pedrolo<sup>1</sup>, al ámbito de la formación de los futuros maestros –Master de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) y Grado de Maestro de Primaria (GMP).

Manuel de Pedrolo (1918-1990) fue un autor catalán que cultivó un amplio abanico literario –novela (experimental, ciencia-ficción, policiaca, erótica...), cuento, poesía, teatro y ensayo–, y el escritor catalán más censurado a causa de su ideario político. Fue traductor e impulsor de la novela negra y erótica en Cataluña. Su ingente labor literaria intentaba dotar a la cultura catalana de una literatura a la altura de la europea. Su obra más conocida y leída es *Mecanoscrit del segon origen* (*Mecanoscrito del segundo origen*), un libro de ciencia-ficción leído de forma prescriptiva por generaciones de jóvenes en los centros educativos catalanes durante décadas.

El hecho de trasladar una efeméride literaria escolar al mundo universitario permite que los futuros maestros se conecten con la vida cultural de la ciudad más allá de los contenidos curriculares. En primer lugar, como docentes la cultura nos brinda experiencias reales que podemos trasladar a las aulas y, en segundo lugar, permite relacionar a los estudiantes con el entorno. Por consiguiente, los vincula y los convierte en partícipes de la sociedad de la que forman parte. La formación sigue más allá de las aulas y es clave destacar que la cultura

despierta la curiosidad intelectual y ayuda a su desarrollo (Díaz-Plaja i Prats M., 2010 i 2013). A continuación, primero, contextualizo la investigación y presento brevemente la génesis, los objetivos y algunas actividades del proyecto de innovación educativa que se llevó a cabo durante el curso 2011-2012 en Secundaria, y después, detallo la parte central de este trabajo dedicada a la percepción que manifestaron los futuros maestros del proyecto “Manuel de Pedrolo, abans i ara”.

### *El proyecto en Secundaria, “Manuel de Pedrolo, abans i ara”, contexto y desarrollo*

Dicho proyecto forma parte de mi tesis doctoral, titulada “La literatura juvenil de ciencia-ficción de Manuel de Pedrolo”, que tiene como objetivo principal presentar al lector juvenil de Cuarto de la ESO que lee un corpus literario concreto –*Mecanoscrit del segon origen* (1973) (*Mecanoscrito del segundo origen*) y *Trajecte final* (*Trayecto final*) (1974)– y conocer cómo el adolescente actualiza estas lecturas mediante diversos referentes (Moreno, 2012).

Esta investigación tuvo lugar en el Instituto Bernat Metge de Sant Martí de Provençals, un barrio de carácter metropolitano de la ciudad de Barcelona. El centro educativo cuenta con 430 alumnos, de los cuales cerca de un 40% son inmigrantes.

En noviembre de 2011 el centro fue seleccionado para llevar a cabo el Programa biblioteca escolar “puntedu” (<http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca/punedu/centres>), que es uno de los *Programes d’Innovació Educativa* (*Programas de Innovación Educativa*) del Departament d’Ensenyament. Según el Plan Lector de Centro (PLC) y el proyecto “La biblioteca sense murs (2011-2014)” (*La biblioteca sin muros*), a lo largo de tres cursos se deseaba presentar a la biblioteca como eje vertebrador de los aprendizajes y parte importante del centro (Centelles, 2005 y Durban, 2010). Una manera de lograr este objetivo es a través de la organización de efemérides literarias, principalmente exposiciones o clubs de lectura.

Como coordinadora del “punedu” propuse realizar una exposición sobre el escritor catalán Manuel de Pedrolo, contextualizado en un proyecto de innovación educativa global que abarcó a todo el centro, al claustro y a los alumnos.

El proyecto durante el curso 2011-2012 se desarrolló en dos niveles. Por un lado, en el grupo de Cuarto de la ESO se desarrollaron los siguientes objetivos: transmitir interés por la lectura, dar a conocer la vida y obra del autor y motivar al alumnado mediante la participación activa en un proyecto de centro, que tenía como epicentro la organización de la exposición “Manuel de Pedrolo, abans i ara” (<http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/p/-historic-exposicions.html>) –de la cual fueron partícipes activos los alumnos– e implicar a los estudiantes en tareas complementarias. El grupo-clase de Cuarto estaba integrado por 25 alumnos. Para la descripción del lector ideal se siguió un enfoque deductivo, cercano al método cuantitativo (estudio filológico dentro de la teoría de la recepción). Para presentar al lector real, se analizan las percepciones subjetivas mediante un enfoque etnográfico (sociológico), basado en un diario de aula y unas preguntas concretas incluidas en unos ejercicios de aula/encuestas y actividades diversas. Estas herramientas son cualitativas y el enfoque, inductivo. Se utilizó una metodología activa (Hubber, 1997), basada en un trabajo cooperativo (todos los miembros construyen y se benefician de la cooperación), en grupo, y aprovechando las posibilidades de las TIC. Los alumnos fueron los protagonistas, se implicaron en las distintas actividades y colaboraron en la elaboración de la exposición y un documental (<http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/p/audiovisual-manuel-de-pedrolo-abans-i.html>). Por lo tanto, gracias a la multiplicidad de tareas y estrategias, con el alumno como protagonista principal, se intentaron contagiar las ganas de querer, saber y poder.

Por el otro, el proyecto era global, coherente y se integraba en el centro. Los objetivos planteados fueron dinamizar la biblioteca; implicar a toda la comunidad educativa en torno al proyecto y explotar la muestra (material didáctico y guía de la exposición, y visitas guiadas).

### *“Manuel de Pedrolo, abans i ara. Una experiència de secundària”, en la universitat*

Durante el curso 2012-2013 se presentó la oportunidad de trasladar la exposición llevada a cabo en el Instituto Bernat Metge a la Biblioteca del Campus Mundet de la Universidad de Barcelona con el título de “Manuel de Pedrolo, abans i ara. Una experiència de secundària” (Manuel de Pedrolo, antes y ahora. Una experiencia de secundaria), donde permaneció expuesta del 19 de noviembre al 19 de enero de 2013 (<http://blocdellelletres.ub.edu/2012/11/22/manuel-de-pedrolo-abans-i-ara-una-experiencia-de-secundaria/>).

De este modo, se transfirió la experiencia real a un contexto de formación inicial de futuros maestros y se mostró el trabajo realizado por los alumnos de Secundaria. Así pues, por un lado, se abría una ventana a una experiencia vivencial, una exposición, que permitía trasladar un trabajo y un momento concreto al ámbito universitario, donde el docente intentaba transmitir motivación y las ganas por aprender. Y por el otro, presentaba a los futuros maestros una efeméride literaria escolar que los conectaba con el mundo cultural de la ciudad.

Para conocer la percepción del futuro docente en cuanto a observador crítico tendremos en cuenta que activa la metacognición o “conocimiento autorreflexivo” como apunta (Buron, 1986). Si bien podemos definir la metacognición como el “conocimiento de nuestras cogniciones” (Brown, 1978), nos decantamos por la autoregulación (Carr, 1990). Así pues, partimos de una práctica reflexiva basada en el análisis de las respuestas a unas preguntas después de la observación de la exposición. Destacamos entre los futuros docentes la actitud de la proactividad, que destaca Vaello (Ortiz, 2011), que todo maestro debería tener, de “buscador de soluciones”, y de crear un buen clima en las aulas de cualquier nivel educativo fundamentado en cuatro pilares: la convivencia intrapersonal, la interpersonal, la atención y la motivación.

Queda manifiesto en este estudio que las competencias socioemocionales (el informe Delors de la UNESCO 1996, habla de los pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser) son relevantes en las experiencias de aprendizaje, sin éstas las competencias cognitivas y académicas no se alcanzan, ya que el alumno “desconecta”.

## Metodología y proceso

Durante el primer semestre del curso 2012-2013 llevé a cabo la investigación con los 30 alumnos de la asignatura de Tercero, “Didáctica de la literatura infantil y juvenil”, del GMP, y los 40 de “Didáctica de la lengua y la literatura catalana/castellana”, del MFPS, que visitaron la exposición “Manuel de Pedrolo, abans i ara. Una experiència de secundària” (*Manuel de Pedrolo, antes y ahora. Una experiencia de secundaria*).

Como objetivos generales, se deseaba tomar conciencia de las posibilidades pedagógicas de la biblioteca a través de una exposición real, y reflexionar sobre la creación de la exposición y la percepción de los futuros formadores en relación a la actividad docente, detección de las herramientas motivadoras y cohesionadoras.

La herramienta para llevar a cabo la investigación y la recopilación de datos se basó en unos ejercicios con cuestiones a resolver en un redactado. Por consiguiente, se trabajó con el binomio cuantitativo/cualitativo de los datos.

En el GMP se propuso un trabajo de reflexión sobre la adaptación del proyecto a este nivel (Cuadro 1). Así demostrarían tener la habilidad de transferir elementos de un proyecto real de Secundaria a otro de Primaria, y argumentarían también los motivos de su elección.

Después de visitar la exposición “Manuel de Pedrolo, abans i ara”. Una experiència de secundària”, debéis **reflexionar** sobre qué **aspectos generales de la exposición** son **adaptables o no** para alumnado de Ciclo Superior de Educación Primaria (organización, díptico, lenguaje, elementos plásticos –pisadas, marcas de colores, mural... –).

### OBJETIVOS

- **Tomar conciencia de las posibilidades** educativas de la **biblioteca escolar** para el acceso y difusión de los textos literarios.
- Apreciar que la escuela es un espacio de lectura, donde la **biblioteca escolar es un espacio de aprendizaje de los conocimientos (función educativa de la LIJ)**.
- Presentar una reflexión entorno a una exposición real que forma parte de un **programa de innovación educativa: la biblioteca escolar “puntedu”**.

### DESCRIPCIÓN

El trabajo de reflexión sobre la exposición debe contener:

- A partir de la visita a la exposición y del material didáctico expuesto se debe **reflexionar de manera crítica** sobre los aspectos generales de la muestra adaptables o no para alumnado de Ciclo Superior de Primaria. Fijáos en la organización original (Ins. Bernat Metge), el díptico, el lenguaje de los textos y los elementos plásticos.
- Se debe hacer una argumentación razonada de un máximo de 30 líneas a 12 Arial e interlineado simple y colgarlo en “Tarea Exposición Pedrolo”.

Cuadro1

En el MFPS, gracias a la colaboración de las dos profesoras de la materia “Didáctica de la lengua y la literatura catalana/castellana”, se tomó conciencia del trabajo en el aula y la motivación a la lectura, la metodología, los puntos fuertes del proyecto, cómo se motivó y cohesionó al grupo y la consideración de la vigencia de Pedrolo y otros autores similares (Cuadro 2).

### Trabajo sobre la sesión Manuel de Pedrolo.

Pedimos una intervención por persona en el foro de un máximo de 2.000 caracteres. Basaos en las preguntas que encontraréis a continuación. No las tenéis que contestar una por una, sino usarlas como fuente de inspiración para vuestra respuesta.

1. ¿Qué aspectos de la exposición te parecen más interesantes para motivar a la lectura y a trabajar en el aula?
2. ¿Qué destacarías del proyecto de trabajo realizado en el Institut Bernat Metge por

la profesora Anna M. Moreno? ¿Competencias trabajadas?¿Habilidades lingüísticas desarrolladas? ¿Motivación? ¿ Cohesión de grupo?

3A. ALUMNOS DE CASTELLANO:¿ Con qué autor de lengua castellana contrastarías la figura de Manuel de Pedrolo y basándote en qué aspecto?

3B ALUMNOS DE CATALÁN: Elige otro autor de literatura catalana con el que establecer un paralelismo con Manuel de Pedrolo.

Extraído del Campus Virtual de "Didáctica de la lengua y la literatura catalana/castellana" (profesoras Ana Díaz-Plaja y Alba Ambròs)

#### Cuadro 2

Los trabajos demandados incidían en la activación de la metacognición, la agudización de la observación y la detección, a través del proyecto, de la importancia tanto del qué enseñar (contenidos) como del cómo enseñar (metodología). A su vez, aparte de las competencias básicas y habilidades detectadas, y las adaptaciones de determinados aspectos para Primaria, cabe destacar la importancia que otorgaron los alumnos a la motivación, como veremos más adelante.

## Resultados obtenidos

En el caso del GMP, de una muestra de 30 alumnos divididos en grupos de cinco miembros, se realizó un trabajo de análisis donde se debían destacar los aspectos de la exposición de Secundaria adaptables o no para el ciclo superior de Primaria. Sobre los resultados, un 71% optarían por adaptar el mural Facebook de un modo más sencillo, ya sea más tradicional (con colores y una disposición clara) o a través de un blog. Un 42% mantendrían en Primaria la colección de libros expuestos y el criterio de clasificación por géneros y colores, así como las huellas indicadoras del recorrido, un 43%. El 42% consideraría interesante de la muestra exponer distintas portadas de un mismo libro y lo mantendría en Primaria. Cerca del 30% indica que utilizaría el álbum de cromos para trabajar la biografía y valora positivamente el trabajo en grupo y colaborativo, la cohesión y la motivación.

En cuanto al MFP, de una muestra de 40 alumnos preguntados por los aspectos interesantes de la exposición para motivar la lectura y el trabajo en el aula, destaca el 85% que valora positivamente la metodología de trabajo (trabajo en equipo, cooperación y dinámica de grupo). Un 77% afirma que las multitareas y la exposición (papel de la biblioteca) fueron claves en el proceso y el 62% indica como importante el hecho de haber realizado un proyecto de innovación educativa.

Sobre el proyecto del instituto, el 80% valoran la implicación de los alumnos gracias a su participación en el proceso creativo (aportación de ideas), un 75% el hecho de responsabilizarse en el proyecto y la innovación en el aula. Con un 67% y 65%, la multiplicidad de tareas y la labor multicompetencial, respectivamente. También un 47%, aprueba que fuera un proyecto global integrado al centro y al 43% le agrada la actitud e implicación del docente durante todo el proceso. Los estudiantes preguntados por las competencias básicas encuentran seis

de las ocho presentes en el proyecto, siendo las más relevantes la comunicativa lingüística y audiovisual y la digital e informática (80%), pero también destacan la de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (43%) y la social y ciudadana (35%). Todos los encuestados manifiestan que el grupo estuvo motivado y cohesionado al 100%.

Entre los alumnos del itinerario en lengua catalana, Jesús Moncada y Mercè Rodoreda (5%) y Pere Calders (7,5%) se podrían relacionar con Pedrolo. Mientras que en lengua castellana citan a Borges y Cortázar (5%), Eduardo Mendoza (7,5%) y Vázquez Montalbán (10%) como escritores que se podrían contrastar con el autor catalán.

Los resultados obtenidos entre los universitarios del MFP reflejan que en el diseño del proyecto "Manuel de Pedrolo, antes y ahora" la metodología fue clave, así como las multita-reas y las multicompetencias, entre otros aspectos como la cohesión del grupo, la creatividad, el clima de convivencia y el reconocimiento público del alumnado.

Alumnos del master hablan de "magia" (12,5%); "ilusión" (20%) y "espíritu original" (10%) para referirse al proyecto y de "pasión", "entusiasmo", "energía" (42,5%), "empatía" (52,5%) y "ejercitar el músculo para soñar" (2,5%) en relación a la actitud docente, además de destacar como clave del éxito "las ganas" de trabajar y colaborar. Así pues, ese "espíritu" original se ha podido transferir a la universidad y mostrar lo que nos hace maestros: transmitir pasión por la docencia.

En conclusión, los alumnos universitarios valoraron positivamente el hecho de conocer de primera mano una experiencia real y el hecho de poder reflexionar críticamente como futuros maestros, a la vez que accedían a una propuesta cultural auténtica que les permitió relacionarse con el entorno educativo de la ciudad.

## Referencias bibliográficas

- Díaz-Plaja, A. i Prats, M. (2010, febrero). La literatura infantil un projecte incardinat en un entorn cultural. *II Congreso Internacional de Didácticas. La actividad docente: intervención, innovación, investigación*. Girona. Dipósito digital: <http://hdl.handle.net/10256/2802>
- (2012, noviembre). Hipertextos fragmentados: la construcción de microrelatos a partir de una ruta literaria. *XIII Congreso SDELL: La conquista de la libertad a través de la educación, lingüística y literaria*. Cadiz, No publicado.
- (2013, abril). Una passejada barcelonina per la LIJ. *I Congrès Geografies Literàries. Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. Valencia: Publicacions Universitat de València, pp. 65-73. En prensa.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 53-92.
- Brown, A. (1978). Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. En: R. Glaser (ed.). *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Burón Orejas, J. (1996), *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero. ICE Universidad de Deusto.
- Centelles, J. (2005). *La biblioteca escolar, el cor de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santilla-UNESCO.

- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui: un recurs estratègic per al centre*. Barcelona, Graó.
- Fidalgo, Á. (2011). La innovación docente y los estudiantes, *La Cuestión Universitaria*, 2011. [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_7/pdfs/LC U-7-9.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_7/pdfs/LC U-7-9.pdf)
- Hubber G. L. (1997). Self-regulated learning by individual students. En D. Stern i G. L. Huber (comps.), *Active learning for students and teachers* (137-158), Frankfurt: Lang.
- (2008): Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*. número extraordinario, 59-81.
- Moreno Bedmar, A. M. (2012). Manuel de Pedrolo, abans i ara. *Faristol* (Barcelona), 73, 10- 12.
- Ortiz, A. (2011). Entrevista a Joan Vaello, autor de *Cómo dar clase a los que no quieren*. *Aula de Innovación Educativa* (Barcelona), 205, 65-70.

# ¿Cómo se enseña y se aprende a enseñar? Comunicación, subjetividades y saberes en la formación docente inicial en espacios escolares y no escolares.

Patricia A. Gabbarini, ([pgabbarini@gmail.com](mailto:pgabbarini@gmail.com))

Becaria Erasmus Mundus, Doctorado Full en Universitat De Barcelona. Prof. Asistente del área de Cs. de la Educación: Seminario Taller de Prácticas y Residencias. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación

Sergio R. Andrade ([asergio29@gmail.com](mailto:asergio29@gmail.com))

UNC, FFyH, ECE: Prof. Adjunto a cargo del Área Filosofía del Seminario Taller de Prácticas y Residencias; Coordinador General del Proyecto Filosofar con Niños, Córdoba, Argentina

Gabriela S. Domján ([gabydomjan@gmail.com](mailto:gabydomjan@gmail.com))

becaria erasmus mundus doctorado sandwich unc-valencia. UNC, FFyH, ECE: Prof. Asistente del área de Cs. de la Educación: Seminario Taller de Prácticas y Residencias

**Palabras clave:** subjetividad, comunicación, saberes, formación docente, espacios educativos

## Introducción

Esta presentación tiene por objeto compartir la formulación de un proyecto de investigación cuya preocupación surge al advertir una vacancia de líneas de investigación en nuestro país (Argentina) respecto a vínculos entre saberes que se construyen en espacios escolares y no escolares con intencionalidad formativa. Particularmente se reconoce la necesidad de relevar un conjunto de saberes y procesos de subjetivación no contemplados en los trayectos formativos de la enseñanza institucionalizada, poniendo en tensión los modos de relación, las figuras de autoridad, la relevancia de las voces y los decires que son recuperados al momento de compartir un saber en otros espacios sociales que educan y abrir el debate entre las relaciones del enseñar y educar y sus implicancias políticas, reconociendo que desde tales modos, se va dando forma a un sujeto, se lo construye. Avanzar en estos vínculos y volverlos significativos y a disposición de propuestas de formación docente inicial.

### *Saberes en la enseñanza de la enseñanza, procesos de subjetivación y de comunicación*

Las nuevas regulaciones de orden nacional y sus implicancias jurisdiccionales (Argentina-Córdoba) constituyen el marco de esta indagación. A partir de la nueva Ley Nacional de Educación N° 26026 (año: 2006) como marco regulador del Sistema, se elaboran los Diseños Curriculares para la formación Docente Inicial a ser implementados en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La presente investigación focaliza en los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria en la Jurisdicción Córdoba implementados en 2009 (en adelante DiCPEP). Al diseñar un plan de formación se realizan elecciones que no son exclusi-

vamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas, es decir políticas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, reconoce un campo de fuerzas y contradicciones y a la necesidad de interpelar los enfoques de formación en relación a nuevas construcciones identitarias para la docencia; conmueve desde los cimientos la estructura de los modos de comunicar; los conocimientos; los saberes necesarios y los procesos de subjetivación implicados. Asimismo, desde las reformulaciones que implican llevar adelante un diseño curricular en las prácticas que emprenden los sujetos en las instituciones, la definición de tales nuevas construcciones identitarias se tensionan en los tiempos y espacios de concreción de las mismas.

Los Diseños Curriculares plantean de modo explícito la referencia a espacios sociales más allá de la escuela que contemplen experiencias educativas en el contexto socio cultural-local: espacios comunitarios, organizaciones y espacios sociales que trabajan con la infancia. Desde un abordaje interinstitucional la lente de indagación focaliza en el Profesorado de Educación Primaria Jurisdiccional (dos ISFD y espacios sociales que educan asociados a los mismos), las posibles relaciones entre saberes puestos en juego en las fronteras entre lo escolar y no escolar, contemplando condiciones profesionales, prácticas educativas y de enseñanza en contextos diversos y sus formas de resolución en diferentes saberes circunscriptos al "trayecto del Campo de la Práctica Docente". La nueva formulación de los DiCPEP contempla la ampliación del proceso formativo a 4 años (anteriormente la duración era de 3 años), incorporando como novedad el "trayecto del Campo de la Práctica" a lo largo de los 4 años.

Nuestras anticipaciones de sentido son las siguientes:

- Desde los DiCPEP la consideración acerca de los espacios sociales que educan más allá de la escuela se traduce en un reconocimiento de la alteridad, sin indagar e incorporar a los trayectos formativos las potencialidades de los saberes que se juegan en las prácticas de quienes forman (educan/enseñan) en esos espacios.
- Si bien en los ISFD se tematizan los saberes acerca de las prácticas de enseñanza también se producen saberes que no constituyen contenidos en las propuestas formativas –razonamiento práctico, conocimiento práctico, saberes de experiencia-. En tanto en los otros espacios que educan, se constituyen como los saberes que fundan la acción de los formadores.
- Los formadores de docentes ponen en juego en las prácticas de enseñanza no sólo saberes que provienen de conocimientos disciplinares, sino aquellos conocimientos que se derivan de situaciones prácticas antes vivenciadas en sus trayectos formativos y de práctica profesional. Mientras que quienes realizan prácticas formativas en los otros espacios que educan, no suelen considerarse en el rol de enseñantes ni que su tarea implique saberes relativos a procesos de enseñanza.
- Las prácticas y saberes de otros espacios que educan se han construido desde la oposición al sistema educativo, aun cuando sujetos y prácticas que se realizan en uno y otro espacio mantienen vínculos estrechos.
- El reconocimiento de la intencionalidad política como saber de la educación es considerado como núcleo de problematización en los espacios sociales fuera del sistema educativo, en tanto que en el sistema formal se niega o diluye tal intencionalidad si el formato y la estructura escolar tradicional queda incuestionado.
- Los procesos evaluativos imprimen un particular modo de relación comunicacional y de los procesos de subjetivación al interior de los espacios escolares, que difiere de los

modos de comunicar en los otros espacios sociales que educan.

### *Tarea de formación de formadores, tarea de investigación, reconstruir las propias trayectorias formativas*

El proyecto de investigación nos interpela de diversos modos y en diferentes dimensiones de nuestras trayectorias. Abordar los saberes que se producen en las instituciones formadoras de docentes nos obliga a reflexionar sobre las propuestas de enseñanza que realizamos, y antes en nuestros propios procesos formativos. ¿Qué saberes nos habitan, construimos, reconstruimos respecto a la enseñanza? ¿Y qué movimientos se producen respecto al momento de ponernos a enseñar a futuros enseñantes? Una cuestión que recuperamos de investigaciones que caminan por estos caminos que intentamos transitar es el reconocimiento de que los saberes acerca de la enseñanza no se reducen a saberes provistos por desarrollos teóricos disciplinares ni se agotan en la mera experiencia. "... *adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos*" (Contreras & Perez de Lara, 2010:45). Además debería reconocerse que no es lo mismo pensarse como docente que pensarse como formador de docentes. La enseñanza de la enseñanza (es decir enseñar a enseñar enseñando y aprender a enseñar enseñando) implicaría diversos planos de análisis y contenidos. Se trata de una práctica particular donde además de trabajar continuamente con el objeto de enseñanza, se requiere visibilizar y analizar los modos en que se lleva adelante tal propuesta de enseñanza – convirtiéndose la misma en objeto de enseñanza-.

Las prácticas que se ponen en juego a la hora de enseñar a enseñar tienen un carácter performativo respecto a los enseñantes que, de no hacerse explícitas, adquieren la forma de moldeamientos que insisten en la reproducción y el ubicar a los otros en un lugar instrumental. De no interrogarnos respecto a las constricciones que nos han configurado como sujetos, difícilmente podremos proponer otras formas de ser y de proceder respecto a la enseñanza. A este respecto recuperamos a Foucault cuando advierte: "*Indudablemente, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es necesario imaginar y construir lo que podríamos ser para deshacernos de esta suerte de "doble constricción" política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Para concluir, se podría decir que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea actualmente no es el intentar liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización vinculado a él; nos es necesario promover nuevas formas de subjetividad, rechazando el tipo de individualidad que se nos impuso durante siglos*". (Foucault, 1982: 9-16).

Ahora bien, nuestra indagación se complejiza aún más si a todo lo señalado, se añade que nos importa estudiar los saberes de enseñanza que se construyen fuera de las instituciones formadoras, en otros espacios sociales que educan.

Observando ambos espacios encontramos situaciones paradójales. Quienes educan en organizaciones sociales no suelen considerarse en el rol de enseñantes, pero tienen muy presente la intencionalidad política de sus acciones –pensada en términos de transformación de la realidad social-; en tanto los docentes que trabajan en institutos de formación se reconocen como enseñantes, como transmisores de cultura y de saberes legitimados, a la vez que se oscurecen las certezas respecto al sentido político de su accionar. En tal sentido, más que inten-

tar una comparación entre los saberes en juego en las prácticas de enseñanza que se realizan en uno u otro espacio, la relevancia de tomar conocimiento de los saberes que se construyen en las mismas, se pretende reconciliar prácticas que se han ido definiendo por oposición.

### *Transmisión, evaluación y modos de comunicar*

Se asume que la comunicación es un proceso en el que diferentes prácticas, representaciones y asignación de sentidos colaboran en el interjuego de los agentes sociales a partir de intercambios que se suceden en el tiempo, constituyendo la red discursiva de una sociedad. Como señala Von Sprecher (2008) dicha red es concebida a diferentes niveles (macro, meso y micro) y *"está tejida por las prácticas productoras de sentido -que se manifiestan en discursos- de los agentes sociales (individuos, instituciones, empresas, etc.) que ocupan distintas posiciones en el espacio social general (en las clases sociales) y en los campos que forman parte del mismo"*. Estas posiciones determinan y ponen en juego capitales y poderes diferentes. Nos preguntamos acerca de cómo se construyen modos de comunicar y por ende su incidencia en los procesos de subjetivación, cómo son atendidos a partir de poner en tensión formas alternativas de compartir y producir saberes con intencionalidad formativa y sus particulares modos de resolución en ámbitos escolares y no escolares.

Es de interés destacar que las prácticas evaluativas han constituido para el sistema educativo un núcleo de problematización toda vez que se proponen reformas al sistema y por ende al sistema formador. Diversas investigaciones y abordajes respecto del tema advierten la necesidad de diferenciar dos funciones críticas de la evaluación, uno que atiende directamente a aspectos de "control" de los resultados esperados. Otro más amplio, involucra el seguimiento de los sentidos que se atribuyen al propio proceso de evaluación, que se construyen entre los sujetos implicados -sus modos de relación- y los objetos sujetos a evaluación. Es decir, los modos en que se configuran y elaboran los criterios situacionales (no siempre conscientes)- a los fines de resolver tanto aspectos de ajuste y reformulación del propio proceso, como el abordaje del objeto sometido a evaluación.

Los procesos evaluativos en un sentido amplio, se configuran en un analizador privilegiado a los fines de poner en tensión la idea de *transmisión* en los espacios escolarizados como un acto mecánico de control disciplinador. Se amplía la noción de "transmisión" como contacto con una herencia cultural y a la vez una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para *resignificar lo recibido*; núcleo de problematización central para quien se forma en la tarea de enseñar. Graciela Frigerio reconoce que la noción de transmisión estuvo relegada de la educación, dado que estuvo asociada a un esquema mecanicista, que tiende a ser superada en la actualidad desde otras perspectivas (Frigerio, 2004:11-35). Otra autora plantea como propio del proceso de transmisión el ofrecer tanto una herencia como la habilitación para transformarla, para resignificarla. Desde estos sentidos, el objetivo de la transmisión consistiría en una recreación constante del lazo social. (DIKER, 2004:223-230). Definiciones a considerar también en aquellos espacios que se definen por fuera de la escuela, cuáles son y cómo refieren a los procesos que vinculan la transmisión de contenidos y conocimientos particulares. Por ello nos interesa indagar acerca de los sujetos que enseñan en instituciones escolares y en organizaciones sociales, qué y cómo se enseña y se aprende a enseñar tomando como núcleo de indagación las relaciones entre comunicación, procesos de subjetivación y saberes múltiples.

Es necesario considerar la diversidad de los dos espacios mencionados, donde se producen experiencias y saberes singulares para así avanzar en la comprensión de los saberes

que se ponen a disposición acerca del qué y cómo se forman los sujetos que enseñan en tales espacios.

La implementación de la investigación desde el contraste entre los dos espacios formativos, configura una instancia propicia para poner en situación de debate algunas cuestiones sustantivas en la materia. Asimismo posibilita el análisis y discusión de perspectivas respecto de la docencia y el campo disciplinar de la didáctica, acordes a este tiempo histórico para proyectar algunos trazos que permitan delinear horizontes respecto de las propuestas para su formación.

## Perspectiva de indagación

El proyecto se aborda desde una perspectiva socio-antropológica, dado que se atenderá para su análisis tanto a una dimensión macro (prospectiva de política curricular), como micro (construcción de sentidos de los sujetos participantes en la investigación). Contempla diversos procedimientos de triangulación teórica y empírica, siendo los formadores copartícipes del proyecto. Se recuperan aportes de la investigación narrativa. Hogan (1988) señala elementos significativos que enmarcan la relación de investigación y la definen: la igualdad entre los participantes, la situación de atención mutua y los sentimientos de conexión. De allí que Claudinin y Connelly afirmen que la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua. Investigadores y practicantes cuentan historias sobre su relación en la investigación; historias referidas a la mejora en las propias disposiciones y capacidades.

Por lo tanto no se trata de investigar a determinados sujetos, sino que los sujetos involucrados sean parte activa del proyecto, interviniendo, reflexionando, construyendo un conocimiento intersubjetivo, partiendo del señalamiento de Paulo Freire: "*La intersubjetividad o la intercomunicación es la característica primordial del mundo cultural e histórico*" (Freire, 1973: 73). Se intentará deconstruir la perspectiva del actor: un universo de referencia compartido que subyace y articula el conjunto de las prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales. (Guber, 2004)

## Contribuciones esperadas

Los resultados de esta investigación aportarán a la construcción de categorías analíticas al interior del campo de conocimiento específico. Así también permitirá avanzar en considerar criterios para una lectura crítico-valorativa respecto de propuestas formativas vinculadas al campo de la práctica en orden a la implementación de los nuevos diseños curriculares. A partir de caracterizar las relaciones entre procesos comunicacionales, procesos de subjetivación y saberes en el marco de las relaciones interpersonales en ambos espacios de indagación: escolares y "no escolares" podrán visualizarse problemáticas de cada espacio, sin pretensiones de realizar un estudio comparativo, donde el contexto va definiendo modos de relación, valoraciones, saberes, en un intento de comprender los sentidos y las singularidades. Lo cual permitirá la apertura a diálogos entre comunidades de investigación preocupados por la problemática planteada.

## Referencias bibliográficas

Andrade, S. y Foglia, A. (2005), Pensando el orden escolar, en *Novedades educativas*, Año 17, n°

170, 30-33 Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Andrade S. (2005) Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar, *Childhood & philosophy*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005 [www.filoeduc.org/childphilo/n2/SergioAndrade.pdf](http://www.filoeduc.org/childphilo/n2/SergioAndrade.pdf)
- Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar?* 2a Ed. Madrid: Ed. Akal.
- (1997) La ilusión biográfica (Anexo I). En P. Bourdieu *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (74-83). Barcelona: Anagrama.
- Connelly et. al (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente* N° 68 (24,2). Zaragoza, España: AUFOP.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata.
- Charlot, B. (2006). *La Relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Domjan, G. y Gabbarini, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Córdoba Argentina. Ed. Brujas.
- (2009, abril) La enseñanza del oficio de enseñar y los procesos evaluativos múltiples en el marco del trabajo de los docentes que acompañan a residentes. *II Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico-La Pampa.
- Gabbarini, P. (2013, julio) Reconstrucción de Sentidos en torno a nuestro Proceso Etnográfico. Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. *III Congreso Internacional de Etnografía y Educación (CIEYE 2013)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Foucault, M. (1982) *Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto*. trad. cast., Dialéctica, Buenos Aires, Año I, N° 1 (junio de 1992) pp. 9-16.
- (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- (1996) *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Frigerio, G, Diker, G (Comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Paquay, L., et al. (coord.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México: FCE.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. FLACSO. Rosario, Ar-

gentina: Homo Sapiens Ed.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Van Manen, M. (Ed.). (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.

— (2003) *Investigación Educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea books.

Von Sprecher, R. (2008) Concepto de comunicación social, *Módulo de Comunicación II Digital*: <http://mdpi.files.wordpress.com/2008/11/concepto-de-comunicacion.pdf>

### *Corpus Documental*

- Ley Nacional de Educación N° 26026 (año: 2006).
- “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Primaria” (2008) Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2008) Dirección General de Educación Superior Ministerio de Educación. Córdoba. [http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/-Doc.curriculo\\_2009publicacion.pdf](http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/-Doc.curriculo_2009publicacion.pdf)

# El aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita: creencias y representaciones de los futuros maestros

Maria Rosa Gil Juan (*mariarosa.gil@uab.cat*), Marilisa Birello (*marilisa.birello@gmail.com*)  
Universitat Autònoma de Barcelona

**Palabras clave:** lengua escrita, formación inicial, creencias, representaciones

## Descripción general

En esta comunicación presentamos los primeros resultados de un estudio exploratorio sobre las creencias y las conceptualizaciones que tienen de la escritura y del proceso de aprendizaje de la composición escrita los estudiantes –futuros maestros- de los grados de educación primaria y educación infantil. Teniendo en cuenta los cambios que está viviendo la sociedad y por consiguiente la escuela y que muy a menudo la experiencia vivida en primera persona como aprendiz es un referente importante en la práctica docente en las aulas, los objetivos de este estudio son:

1. explorar como relatan y valoran su propia experiencia de aprendizaje de la escritura
2. conocer qué representación tienen de “ser un escritor/a competente”
3. identificar sus creencias sobre metodología de enseñanza de la lengua escrita ya que dichas creencias podrían repercutir en las prácticas docentes futuras

## Marco teórico

La investigación sobre el pensamiento del profesor ha sido objeto de un creciente interés en los últimos años. En su estudio aún de referencia, Pajares (1992) pone en evidencia la fuerte relación existente entre creencias pedagógicas, planificación de la enseñanza, decisiones tomadas a lo largo del proceso de enseñanza y las prácticas docentes. Para Johnson (1994) las creencias no son ni fáciles de definir ni de estudiar, no pueden ser observadas directamente, se pueden sólo inferir a partir de las respuestas que los profesores dan y de las observaciones realizadas en el aula (Farrell, 2005). Algunos autores (Woods, 1996; Cambra, 2000; Borg, 2006) sostienen que el pensamiento del profesor es muy complejo y que las creencias están interrelacionadas entre ellas formando, conjuntamente con los saberes y las representaciones compartidas en el grupo social al cual pertenece, un sistema que tiene en cuenta los varios componentes y las relaciones que se establecen entre ellos (Cambra, 2000, 2003). Farrell (2007) considera también que el estudio de las creencias puede permitir de entender de qué manera las propuestas innovadoras pueden ajustarse a la zona de desarrollo próximo de los profesores estudiados. Jones y Myhill (2013) investigan cómo las epistemologías personales pueden mediar en la adopción de una cierta metodología en la enseñanza de la gramática y

de la lengua escrita.

Por otro lado, las investigaciones sobre aprendizaje de la escritura y prácticas docentes (Tolchinsky et al, 2010; Camps, 2003) han puesto de relieve que es necesario organizar la escuela de manera que el alumnado encuentre motivos para escribir y leer. Pero para que estos aprendizajes sean efectivos el rol del profesorado y el tipo de actividades que se plantean en el aula son determinantes durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013.

## Metodología

Los datos que presentamos se recogieron durante la primera semana de clase de dos asignaturas –del Grado de Educación Primaria (EP) y del Grado de Educación Infantil (EI)- de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El corpus de textos narrativos y biográficos que hemos recogido se compone de unas 230 narraciones, redactadas por alumnos de 3º curso del Grado de EP y de EI. Tenemos que resaltar que en estos dos grupos de alumnos que analizamos (de EP y EI) existe una diferencia de procedencia ya que en muchos casos los alumnos de EI provienen de cursos de formación profesional de grado superior mientras que los alumnos de EP provienen de Bachillerato y selectividad. A los alumnos se les pidió que escribiesen una breve narración de una o dos páginas en la que relataran su experiencia de aprendizaje de la lengua escrita, su representación de escritor competente y sobre la metodología de enseñanza de la composición escrita. La redacción de estos textos narrativos se realizó fuera del aula en un plazo de una semana para ofrecer a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre sus experiencias. Estas narraciones tenían un doble objetivo para las profesoras-investigadoras: conocer sus creencias sobre la lengua escrita y cómo enseñarla y averiguar el nivel de lengua escrita de estos estudiantes. Estos textos autobiográficos fueron analizados siguiendo las aportaciones de Pavlenko (2007).

## Resultados obtenidos/esperados

En los datos analizados observamos que estos alumnos expresan creencias sobre la enseñanza de la lengua escrita y hacen valoraciones sobre la enseñanza recibida en su etapa escolar y sobre su aprendizaje.

Recabando en su memoria y también pidiendo ayuda a sus familiares (aspecto que numerosos alumnos explicitan en su relato), los participantes describen sus recuerdos sobre su proceso de aprendizaje de escritura (y lectura). Para ello, utilizan una constelación léxica que tiene una connotación bastante negativa. De hecho lo describen como un proceso de aprendizaje memorístico, monótono, desvinculado de la realidad, mecánico y repetitivo, poco o nada motivador y aburrido dejando así entrever una disconformidad con la metodología utilizada por sus maestros y profesores en la etapa escolar. En el ejemplo extraído del relato que hace Lucía, una alumna de 3º curso del grado de EP, vemos cómo relaciona un proceso monótono, poco motivador y con muchos obstáculos con unas actividades que tenían como objetivo la evaluación y que ella no considera muy productivas en cuanto a aprendizaje realizado, poniendo así en relieve la inutilidad de ciertas actuaciones en el aula:

Ejemplo 1 - Durante la etapa de mi escolarización, en lo que recuerdo, aprendí a escribir entorpecidamente, con actividades totalmente evaluadoras y poco productivas que hicieron de este proceso algo monótono y nada motivador – Lucía – EP (la traducción al castellano de los ejemplos en catalán es nuestra)

Otra evidencia encontrada en los relatos de estos futuros maestros es que tanto el sustantivo “motivación” como el adjetivo “motivador” son términos muy utilizados en sus reflexiones sobre prácticas docentes, bien sean anteriores o futuras. Por un lado, se hace referencia a esos términos asociándolos a la necesidad de utilizar en el aula una metodología amena y divertida que evite el desinterés, la desconexión o el aburrimiento. Y por el otro, se les otorga la responsabilidad de ser el motor del aprendizaje o la razón por la cual el alumno podrá afrontar el “esfuerzo” que supone aprender. Pero en realidad, aunque refieran esos términos repetidamente, en ninguno de los relatos analizados los alumnos explicitan o reflexionan con más detalle sobre qué significa estar motivado o tener motivación para la escritura. Únicamente relacionan motivación con la realización de actividades divertidas y significativas para el alumno (concepto que tampoco se define en los relatos) y en cambio, no lo consideran nunca una consecuencia de la participación guiada en actividades significativas y no sólo el motor o una causa. No la relacionan a la participación en actividades familiares relacionadas con la alfabetización, tampoco la asocian a los recursos o las habilidades que el alumno ya pueda poseer, a la asunción de retos interesantes y accesibles, o a la anticipación sobre las dificultades de realización que muchos alumnos intuyen ante las tareas que se les proponen.

Pero aunque crean que las actividades que más realizaron fuesen monótonas, mecánicas, aburridas o incluso desvinculadas del contexto y las valoren negativamente, en sus valoraciones terminan justificando la metodología utilizada por sus maestros de la etapa escolar porque, a pesar de ello, han “aprendido a escribir”:

Ejemplo 2 - Siempre he odiado esta práctica [copiar las faltas por lo menos dos veces]; aunque tengo que reconocer que algunas palabras las escribía bien de tantas veces que las había copiado - Rosa- EP

Algunos como Maite, recuerdan incluso al detalle algunas de las expresiones verbales de su maestra:

Ejemplo 3 - Si la letra era una C el dibujo era de una cabeza. Con eso conseguían que relacionáramos la cabeza con la letra C. -CA CA CA CA CABEZA, nos decía la profesora. No considero que hubiese nada irrelevante porque todo lo que aprendí, de una forma u otra, me ha servido - Maite- EI

La postura crítica de los relatos respecto de las prácticas docentes de sus maestros se diluye o se contradice con la aceptación -que leemos en los mismos relatos- de estas prácticas, cuando justifican finalmente que, en definitiva, todo lo que hicieron les han servido para aprender. Si finalmente las narraciones valoran que esas prácticas también les sirvieron para aprender, ¿no corremos el riesgo que estos futuros maestros puedan reproducirlas de nuevo sin reflexionar sobre las exigencias planteadas por un mundo en cambio y poder responder a las necesidades de los nuevos aprendices que conforman las aulas? Es responsabilidad de los formadores aprovechar esta contradicción que emerge en los futuros maestros para mostrársela, plantear interrogantes y para ayudarlos, si no a cambiar, por lo menos a ampliar la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Esto está relacionado también con la representación un tanto sesgada que tienen estos alumnos de lo que implica “saber escribir” y “ser un escritor competente”. En muchos casos los alumnos se consideran escritores competentes porque siempre les ha gustado escribir, o porque pueden expresar opiniones sobre un determinado tema. En muy pocos casos han hecho una autoevaluación negativa,

aunque algunos informan de competencias desiguales en los distintos aspectos de la escritura:

Ejemplo 4 - Aunque el catalán sea mi lengua materna, en el momento de escribir no me considero una persona muy competente [...] porque me falta [la capacidad] de estructurar y plasmar de las ideas - Alfred. EP

Ejemplo 5 - Soy consciente que aún tengo que mejorar mi expresión y sobre todo disminuir las faltas de ortografía - Marta EI

Cómo podemos apreciar en el ejemplo 6 en muchas ocasiones los relatos evidencian una representación de escritor competente que apunta hacia una capacidad de comunicación genérica, es decir ser capaz de expresar lo que quiero pero sin tener en cuenta ni la situación discursiva ni los destinatarios del texto que escriben:

Ejemplo 6 - Me considero una escritora competente capaz de redactar mis ideas y todo lo que quiero transmitir con este medio, en catalán como en castellano, y lo puedo hacer, aunque con algunas dificultades, de la misma manera en inglés - Silvia - EP

También lo relacionan con la idea de saber expresar su pensamiento de una manera adecuada pero sin entrar en los detalles de lo que se considera adecuado:

Ejemplo 7 - No soy una analfabeta funcional porque considero que sé organizar mis ideas y expresarlas adecuadamente - Marta EI

En otras ocasiones se refieren a cuestiones más relacionadas con los gustos y el placer o con una idea de libertad de poder expresar el propio pensamiento:

Ejemplo 8 - Cuando escribo me siento bien y me siento libre de expresarme. Por esta razón considero que la escritura es un instrumento muy importante - Cèlia EI

Vemos por lo tanto, una idea subyacente un tanto superficial sobre de lo que significa “saber escribir” que se limita, en muchos casos, a la corrección ortográfica o a la poco definida competencia comunicativa, entendida básicamente como la expresión de las ideas. De hecho los relatos hacen escasas referencias a la necesidad de adecuar el escrito a la situación comunicativa o a los objetivos de la comunicación, no expresan preocupación por los aspectos morfosintácticos, semánticos o pragmáticos y muestran preocupación básicamente sobre la corrección ortográfica.

Respecto a la idea “ser un escritor/a competente”, los datos también revelan una diferencia entre los dos grupos de futuros maestros (EI y EP) ya que los alumnos de EI manifiestan reiteradamente que su formación universitaria, especialmente los trabajos realizados en grupo, les están ayudando a mejorar su expresión escrita. Este comentario no aparece, en cambio, en los relatos de los alumnos de EP. Una posible explicación podría ser las diferencias entre los diferentes recorridos formativos en la etapa escolar anterior a la universitaria que han tenido los dos grupos.

Las representaciones negativas, a parte de estar relacionadas con aspectos formales

de la lengua (dificultades ortográficas) y con dificultades cognitivas (dificultad a estructurar las ideas), se relacionan también con las lenguas extranjeras:

Ejemplo 9 - En la lengua inglesa la que domino en menor grado que las anteriores [catalán y castellano] porque todavía no tengo el conocimiento suficiente como para poder escribir de una manera correcta aunque me defiendo bastante bien en esta lengua - Núria - EP

Notamos que el pensamiento de los futuros maestros sobre la competencia en la lengua extranjera también tiene puntos que reclamarían una mayor explicitación porque las expresiones como “no tengo conocimiento suficiente [...] pero me defiendo bastante bien” remite a una idea poco reflexionada y definida sobre lo que significa ser competentes en una lengua.

Cuando expresan como creen que la escuela debería abordar la enseñanza de la lengua escrita apuntan a una metodología que ponga en relación la lectura y la escritura:

Ejemplo 10 - La escuela tiene que introducir la escritura a través de la lectura, haciendo que los alumnos lean porque sea una actividad que les guste, que lo hagan de una manera voluntaria y con textos que están contextualizados. No leer por leer, sino siempre sacando provecho de lo que están leyendo. Teresa - EP

La relación entre lectura y escritura que los alumnos proponen en sus relatos cuando opinan sobre cómo se debería abordar la enseñanza de la escritura en la escuela no está presente ni es suficientemente reivindicada cuando narran sus experiencias como aprendices. De hecho en los relatos relacionan la lectura con el espacio de aprendizaje en casa (no formal), y la escritura con el espacio de la escuela. Dos lugares distintos para dos aprendizajes distintos. Además relacionan uno de ellos, la lectura en casa, con momentos de gusto y placer, y el otro, la escritura en la escuela, con actividades monótonas y aburridas. En los relatos no aparecen conexiones ni críticas abiertas sobre esta separación drástica, parecen casi no ser ni conscientes de ella y no consiguen relacionar esta falta de conexión entre lectura y escritura de su educación con las prácticas docentes futuras que proponen o defienden.

Cuando los aprendices expresan en los relatos sus creencias sobre cómo se debería enseñar la escritura, mencionan otra vez la motivación en el alumnado que puede ser desperdada por el trabajo con textos reales y significativos en los que se tenga en cuenta el contexto en el que se realizan las actividades de composición escrita:

Ejemplo 11 - [...] se tienen que llevar la escritura (también la lectura) a un nivel de uso real, haciendo que los alumnos entiendan que son procesos necesarios y no una mera redacción sobre la Navidad - Lucía - EP

Curiosamente ni preguntan abiertamente en los relatos por otros modelos u otro tipo de prácticas ni expresan tener expectativas sobre aquello que pueden aprender en la asignatura que están cursando. En cierta forma parecería que ya pueden hacerse una representación ajustada sobre cómo se aprende a escribir y como hay que enseñar y por lo tanto no se abren nuevos interrogantes a viejas preguntas.

Tampoco relacionan “la escritura” con esas escrituras que producen habitualmente en

actividades diarias de Whatsapp, correo electrónico, Twitter, Facebook y otras formas de comunicación digital tan habituales en ellos. Es tarea de los formadores mostrar y hacer consciente a los futuros maestros que estas también son formas de escritura que deberían ser reconocidas y consideradas en un texto narrativo/reflexivo que tuvo como objetivo reflexionar sobre sus prácticas de escritura.

## A modo de conclusión

De los relatos se desprende que los alumnos de los grados de EI y EP tienen una idea de competencia en la escritura que se refiere a la capacidad de escribir correctamente, limitándola a los aspectos ortográficos sin considerar cuestiones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Además tienen una concepción de la competencia muy superficial, entendida como la capacidad de expresar sus ideas sin hacer nunca referencia al destinatario de sus escritos, como si se tratara de una escritura íntima, en la que ellos mismos son los destinatarios.

No relacionan la escritura con las prácticas vernáculas como la escritura en los chats y las redes sociales, ni relacionan la lectura con la escritura en el sentido de que la lectura genera productos escritos. No hacen referencia al input de lengua escrita que la escuela puede (y debe) promover a través de textos escritos leídos con la intención de vehicular aprendizaje.

En sus relatos los alumnos mantienen una postura crítica para con los modelos de enseñanza recibidos en su etapa escolar pero no se muestran del todo insatisfechos ya que disculpan/justifican ciertas prácticas docentes con la idea de que hubo de todas formas un aprendizaje cuyo resultado ellos consideran más que satisfactorio pues se consideran escritores competentes.

## Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. (2003). *Un approche ethnographic de la classe de langue*. Paris: Didier
- Camps, A. (coord) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó
- Farrell, T. & Lim, P. (2005). Grammar teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. TESL-EJ <http://www.tesl-ej.org/ej34/a9.pdf>
- Farrel, T. (2007). *Reflective language teaching: from research to practice*. London: Continuum.
- Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 439-452.
- Jones, S. & Myhill, D. (2013 agosto). Ways of knowing: how personal epistemologies mediate the embedding of grammar pedagogy. *15th Biennial EARLI and JURE Conference*. Munich
- Pajares, M. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in *Applied Linguistics*. *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188.
- Tolchinsky, L., Bigas, M. & Barragán, C. (2010) Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices From the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*. (1), 1-22
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Aprendizaje de competencia mediática en los estudios de Grados de Maestro: importancia desde la perspectiva de los alumnos

Josefina Santibáñez Velilla ([josefina.santibanez@unirioja.es](mailto:josefina.santibanez@unirioja.es))

Profesora Titular de Universidad, Área Didáctica y Organización Escolar

Maria-Jose Masanet ([mjose.masanet@upf.edu](mailto:mjose.masanet@upf.edu))

Becaria Formación Personal Investigador, UNICA. Universidad Pompeu Fabra

Estudio financiado por el Proyecto I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación coordinado con clave: U. Pompeu Fabra, EDU 2010: 21395. C03-01. U. de Valladolid, EDU 2010: 21395. CO-02; EDU2010-21395-C03-03 U. de Huelva

**Palabras clave:** Competencia mediática, formación inicial del profesorado, Grado de Maestro

## Descripción general

La UNESCO, en Grunwald (1982) declaraba que «el sistema político y el sistema educativo han de reconocer su obligación de promover entre sus ciudadanos una comprensión crítica del fenómeno de la comunicación». En el documento se exigía «un reajuste de las prioridades educativas, que favorezca la creación de una conciencia más crítica entre los espectadores». Igualmente incide la Unión Europea en sus últimas Directivas (Recomendaciones de la Comisión de 20-08-2009) sobre la «alfabetización mediática en el entorno digital» como el objetivo de todas las reformas educativas.

Si se reconoce la necesidad de modificar el sistema educativo es porque hay conciencia de que ha habido unos profundos cambios sociales que lo exigen.

Como afirmaba Prensy en 2001, cuando acuñó su término de «nativos digitales» y ratifica en su informe «How Teens Use Media. A Nielsen Report on the Myths and Realities of teen media trends» (2009), «los jóvenes manejan los medios digitales en ausencia o con un bajo conocimiento del poder audiovisual». Indudablemente, los niños y adolescentes están transitando el camino digital pero no por ello, con pleno conocimiento del medio.

Por otra parte, las definiciones, el desarrollo de planes de estudio y las evaluaciones no son ya asuntos particulares, sino problemas universales que tratan a diario los organismos internacionales y que requieren de proyectos de investigación rigurosos, tal y como se expresa en las Recomendaciones del Parlamento Europeo en 2007 y la Recomendación C (2009) 6464 de la Comisión Europea en cuanto a que todos los Estados miembros deben proporcionar una evaluación nacional sobre el nivel de la educación en medios de sus ciudadanos.

El presente estudio tiene como objetivos:

1. Analizar la importancia que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro en Educación Primaria asignan a cada una en las seis dimensiones e indicadores de la competencia mediática definidos por Ferrés y Piscitelli

- (2012): el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia y la dimensión estética.
2. Analizar el contenido de las Guías Docentes de las asignaturas cursadas en el Grado de Maestro de Educación Infantil y en el Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de La Rioja, con el fin de conocer los contenidos que se imparten relacionados con las TIC y/o la competencia mediática.
  3. Identificar prácticas que favorezcan el aprendizaje de la «competencia mediática» en el Grado de Maestro de Educación Infantil y en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

Los profesores destacan entre los agentes educativos a través de los cuales se ha de llegar a adquirir la competencia mediática por el alumnado. En base a esto, «tanto su formación inicial en materia audiovisual como su concepción acerca de la importancia de la educación en competencia mediática es muy relevante (Santibáñez, J. y Masanet, M.J., 2012)». Los estudiantes de los grados de maestro y de máster en profesorado de educación secundaria, han de adquirir formación en medios de comunicación y saber llevarla a la práctica con sus futuros alumnos, ya que desarrollan un papel importante como agentes educativos para la innovación y el cambio y se erigen como los facilitadores del aprendizaje para la generación de conocimiento. El disponer de las tecnologías de la comunicación que nos aportan información no produce de forma automática conocimiento.

La «Directiva Europea de Servicios Audiovisuales» tiene en cuenta este punto y establece, en materia de educación mediática, la formación de personas competentes capaces de elegir y entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, así como beneficiarse de las posibilidades y oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación, «además de proteger mejor a la ciudadanía de las posibles manipulaciones mediáticas». Por otra parte, la formación del profesorado debe tener la capacidad de actualización y adaptación a los cambios relacionados con el nuevo entorno comunicativo que acontecen de forma acelerada. La formación inicial del profesorado tiene la necesidad de continuar con una formación permanente que le capacite profesionalmente en una sociedad tan cambiante.

La UNESCO (2007) en la Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios considera como un punto base la formación del profesorado y la sensibilización de diferentes actores de la esfera social para alcanzar la Educación Mediática (EM) de la sociedad. Teniendo en cuenta la importancia de la formación del profesorado en materia audiovisual, también es necesario el estudio de la relevancia que los futuros docentes en formación inicial otorgan a la educación mediática en general y a cada una de las dimensiones de la competencia mediática (CM) en particular.

## Metodología

Se ha utilizado una metodología cuantitativa basada en la encuesta descriptiva de carácter sociológico para obtener datos sobre la cuantía de la importancia que los maestros en formación inicial asignan a cada dimensión e indicador en el ámbito de la competencia mediática.

El cuestionario online que se administró fue creado por Fernando Tucho, profesor titular de la Universidad Rey Juan Carlos, para analizar el valor que los profesionales de la educación mediática otorgan a cada una de las dimensiones e indicadores de ésta. Por lo tanto, el cuestionario ya había sido testeado y era la base de una investigación llevada a cabo. La ma-

yor parte del cuestionario se creó a partir de escalas tipo Likert de cinco puntos basadas en el grado de acuerdo (ninguna (1) a mucha (5) y algunas preguntas de respuesta múltiple dicotómicas. Las preguntas extraían información sobre la frecuencia y la importancia que los y las estudiantes de magisterio daban a cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática.

El trabajo de campo se llevo a cabo en el mes de Abril del 2012. Los datos obtenidos fueron recogidos y tratados en una base de datos del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). La encuesta va a ser empleada como metodología principal, dado que el primer objetivo es describir la importancia concedida a la competencia en comunicación audiovisual por los maestros y maestras en formación inicial de Educación Infantil y de Educación Primaria.

El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, a través de esta técnica pretendemos analizar e interpretar la información incluida en las Guías Docentes de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria en la Universidad de La Rioja, en cuanto se refiere a los conocimientos a impartir relacionados con las seis dimensiones, definidas por Ferrés y Piscitelli (2012), que componen la competencia en comunicación audiovisual en la era digital: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética.

La población de estudio estuvo constituida por estudiantes de primer y segundo curso de los estudios de Grado de maestro en Educación Primaria y Grado de maestro en Educación Infantil de la Facultad de Letras y Educación de la Universidad de la Rioja. En esta investigación se seleccionaron los grupos/clase de asignaturas de los cursos primero y segundo (solo estaban implantados en los nuevos grados los tres primeros cursos). Se consideró que los dos primeros cursos eran los más accesibles para la obtención de los datos, ya que los estudiantes tienen asignaturas básicas.

El universo de la población es de 335 estudiantes de grado de maestro en Educación Infantil y estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria, según las cifras proporcionadas por el servicio de planificación de la Universidad de la Rioja. La muestra se distribuyó en base si habían recibido una asignatura relacionada con la educación mediática en su formación académica o no. Los estudiantes que afirmaron haber recibido una asignatura relacionada con la educación mediática o las TIC la recibieron antes del comienzo de sus estudios de Grado de Maestro, ya que en el plan de estudios de los grados de maestro de la Universidad de la Rioja no hay ninguna asignatura de TIC ni directamente relacionada con la educación mediática.

Los cuestionarios se administraron de manera online en clases presenciales de las asignaturas Organización del Centro en Primaria, Organización de la escuela infantil y Didáctica General en Educación Primaria. Se obtuvieron 183 respuestas al cuestionario.

## Resultados obtenidos/esperados

La distribución de los encuestados del estudio fue la siguiente: 33,3% estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil y 66,7% estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria. El 1,1% había impartido alguna asignatura relacionada con la educación mediática, el 56,3% la había recibido y el 42,6% no había tenido relación académica con ésta.

	Media	D. Típ.
La necesidad de que la EM sea lúdica	4,06	0,865
La capacidad de producir y difundir nuestros propias mensajes	4,04	0,909
La importancia de incluir los procesos emotivos e inconscientes en la EM	3,88	0,784
La capacidad de analizar los mensajes producidos y difundidos por los medios y las pantallas	3,81	0,851
El desarrollo de nuestra CM debe ayudarnos a conocernos a nosotros mismos como base para transformar nuestras relaciones con los medios y las pantallas	3,80	0,801

Tabla 1. Importancia que se otorga a cada uno de los siguientes aspectos de la EM. (Escala ascendente de 1 a 5).  
Fuente: Santibáñez, J. y Masanet, M. J. (2012)

En la tabla 1 observamos que los estudiantes otorgan mucha importancia a cada uno de los aspectos de la EM que se les plantea y ningún ítem obtiene una valoración inferior a 3,80 sobre 5.

	Han recibido asignatura relacionada EM		No han recibido asignatura relacionada EM		Total Encuestados	
	Media	D. Típ.	Media	D. Típ.	Media	D. Típ.
La dimensión de la ideología y los valores	4,09	0,924	4,04	0,979	4,07	0,940
La dimensión tecnológica	4,03	0,938	4,01	0,835	4,02	0,888
La dimensión de los lenguajes	4,08	0,783	3,86	0,884	3,98	0,832
La dimensión de los procesos de interacción de las personas con los medios y las tecnologías	3,97	0,877	3,97	0,688	3,97	0,794

La dimensión de los procesos de producción y difusión de los mensajes	3,89	0,823	3,53	0,718	3,73	0,795
La dimensión estética	3,58	0,899	3,38	0,783	3,50	0,850

Tabla 2. Importancia que se asigna a cada una de las dimensiones de de Educación Mediática. (Escala ascendente: ninguna (1) a mucha (5). Fuente: Santibáñez, J. y Masanet, M. J. (2012)

Dado que en la tabla 2 observamos que es la «dimensión de la ideología y valores» la que recibe las puntuaciones más altas en total, se aportan los resultados en la tabla 3 sobre la importancia que los encuestados asignan a cada uno de los indicadores que componen esta dimensión.

	Media	D. Típ.
Ámbito del Análisis		
Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos	3,94	0,834
Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias	3,93	0,812
Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite	3,93	0,862
Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias	3,91	0,745
Capacidad de detectar las interacciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos	3,89	0,761
Capacidad de descubrir la manera como las representaciones me-	3,88	0,797

diáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas		
Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas	3,88	0,809
Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento	3,86	0,814
Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios	3,85	0,833
Ámbito de la expresión		
Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural	4,09	0,755
Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad	4,01	0,822
Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas	3,86	0,864

Tabla 3. Importancia que se otorga a cada uno de los siguientes indicadores de la dimensión Ideología y Valores. (Escala ascendente de 1 a 5). Fuente: Santibáñez, J. y Masanet, M. J. (2012)

La segunda dimensión más valorada es la de la tecnología y dada la controversia e importancia que la «dimensión tecnológica» ha tenido en el ámbito de la investigación en EM y en el ámbito educativo general, es importante aportar la valoración que los futuros maestros y maestras otorgan a cada uno de sus indicadores. En la tabla 4 se pueden observar los resultados obtenidos.

	Media	D. Típ.
Ámbito del Análisis		
Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y sus posibles efectos	4,02	0,831

Habilidades para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales	3,94	0,772
Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedia	3,93	0,771
Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales	3,77	0,902
Ámbito de la expresión		
Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad	3,84	0,815
Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen	3,94	0,869
Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal	3,92	0,805

Tabla 4. Importancia que se otorga a cada uno de los siguientes indicadores en la dimensión Tecnología (Escala ascendente de 1 a 5). Fuente: Santibáñez, J. y Masanet, M. J. (2012)

Los resultados obtenidos son reflejo de importancia que la propia legislación y educación concede a la tecnología a través de las asignaturas relacionadas con las TIC. Estas asignaturas otorgan un especial interés al ámbito tecnológico y, en muchas ocasiones, obvian las otras cinco dimensiones que componen la educación mediática. Un dato significativo es que los estudiantes que han recibido una asignatura de educación mediática otorgan menos valor a la dimensión tecnológica y más valor a la dimensión de lenguajes.

También es significativo el hecho que los estudiantes otorguen los valores más bajos a la dimensión de producción y difusión y a la dimensión estética. Se tiene la concepción que los productos han de ser creados por los demás, normalmente profesionales de la comunicación, y que nosotros solo los consumimos.

En cuanto se refiere al análisis de los contenidos relacionados con la educación mediática y/o las TIC en las Guías Docentes de las asignaturas a cursar en el Grado de Maestro de Educación Infantil y en el Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de La Rioja, se identifican las siguientes:

1. Asignaturas relacionadas con las TIC y/o educación mediática en el Grado de Maestro de Educación Infantil: Enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana y lectoescritura (curso 1º), Didáctica General en Educación Infantil (curso 1º), Literatura infantil en lengua castellana (curso 1º), Organización educativa de la Escuela Infantil (curso 2º), Didáctica de las lenguas castellana y extranjeras (curso 4º), Educación especial en Educación

- infantil (curso 4º).
2. Asignaturas relacionadas con las TIC y/o educación mediática en el Grado de Maestro de Educación Primaria: Psicología de la Educación (curso 1º), Didáctica General en Educación Primaria (curso 1º), Didáctica de la lengua castellana y su literatura (curso 2º), Educación para la convivencia (curso 2º), Organización educativa del centro docente de Primaria (curso 2º), Innovación educativa en didáctica de las ciencias sociales (curso 3º), Innovación educativa en Didáctica de las Ciencias Experimentales (curso 3º).

¿Qué se puede extrapolar para la mejora de la práctica docente en la formación inicial del profesorado?

Cabe destacar que las seis dimensiones están relacionadas entre sí y son necesarias para ser competente en materia audiovisual. Estas dimensiones han de ser actualizadas y contextualizadas conjuntamente con los cambios en el entorno comunicativo e ir ligadas a los cambios sociales. Los proyectos institucionales de mejora e innovación docente mediados por las tecnologías de la información y comunicación pueden dar respuesta a las Recomendaciones de la Comisión (20-08-2009) sobre «alfabetización mediática en el entorno digital y sobre el proceso de construcción de conocimiento», tanto en la formación inicial como permanente del profesorado.

Los resultados obtenidos plantean la urgente necesidad de integrar en todas las asignaturas de los estudios de Grado de Maestro la Educación Mediática propuesta por la Comunidad Europea para lograr la eficiencia y calidad educativas ante la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos que estos futuros maestros tendrán en sus aulas. La capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas para expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación, así como la posibilidad de elegir entre distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor, favorece el desarrollo de la creatividad del alumno al modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor. Unido todo ello a la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo e interactuar en entornos virtuales multiculturales mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.

Las prácticas de enseñanza, mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación, pueden suponer un cambio en los procesos y resultados del aprendizaje. Es necesario trabajar en proyectos que aporten sentido a cada una de las competencias mediáticas de forma contextualizada y favorezcan la implicación del alumno.

Se deben evaluar los planes de estudio de los Grados de Maestro para comprobar la presencia o ausencia de contenidos relativos a la competencia en comunicación audiovisual, junto a los programas de las asignaturas y manuales más utilizados para identificar qué dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual se incluyen o no. En la formación inicial del profesorado se deben abarcar las seis dimensiones que componen la educación mediática y no, únicamente el uso de los aparatos tecnológicos. Los docentes deben dar cabida a todos los recursos de tratamiento de la información y la comunicación disponibles. Hasta qué punto una institución que desconoce o desconsidera la experiencia cultural y el mundo en el que viven quienes tienen que contribuir a formar, está preparada para hacerlo (Sancho, J. y otros, 2012).

El impulso de la alfabetización mediática, el uso de Internet, las redes sociales, etc., pueden ser «la mejor forma de conocer y valorar críticamente los contenidos, los mensajes y los formatos de los medios de comunicación, para el desarrollo de estrategias y competencias

audiovisuales en los estudiantes de los grados de maestro en Educación Infantil y Educación Primaria». Desde el ámbito pluridisciplinar, se deben abordar todas las dimensiones del fenómeno comunicativo en sus más diversas expresiones: políticas, literarias, sociales, artísticas, científicas, etc., ya que favorecen la posibilidad de plantear y resolver problemas.

## Referencias bibliográficas

Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. (1982). Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38; 75-82.

Nielsen (2009). *How Teens Use Media. A Nielsen report on the myths and realities of teen media trends*, New York: The Nielsen Company. [http://blog.nielsen.com/nielsenwire/reports/-nielsen\\_howteensusemedia\\_june09.pdf](http://blog.nielsen.com/nielsenwire/reports/-nielsen_howteensusemedia_june09.pdf) (20-01-2009).

Sancho, J. M., Petry, P.P., Domingo, L., Müller, J. y Giró, X. (2012). El Instituto La Mallola. Una apuesta por la integración de las TIC. En J. M. Sancho y C. Alonso (Comp.), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación* (85). Barcelona: Octaedro.

Santibáñez, J. y Masanet, M. J. (2012). Valor que los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria otorgan a las dimensiones de la competencia mediática. Estudio de caso. *Revista. (DIM). Didáctica, Innovación y Multimedia* (Barcelona), 24, 1-17.

[www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)

[www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)

[http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/recom/c\\_2009\\_6464\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/recom/c_2009_6464_es.pdf)

[www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES)

[www.aocmedialiteracy.org/index.php?](http://www.aocmedialiteracy.org/index.php?)

[Itemid=1&limit=10&limitstart=10&option=com\\_clearinghouse&searchword=naciones&task=searchgral&type=&type\\_search=All](http://www.aocmedialiteracy.org/index.php?Itemid=1&limit=10&limitstart=10&option=com_clearinghouse&searchword=naciones&task=searchgral&type=&type_search=All)

# Aprender a enseñar en la universidad, el itinerario de Alba

Patricia Hermosilla S. ([p.hermosilla@u.uchile.cl](mailto:p.hermosilla@u.uchile.cl))

Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

**Palabras clave:** aprender, enseñar, universidad, itinerario personal docente

## Descripción general

Se presenta una de las dimensiones del análisis sobre la trayectoria de una docente e investigadora universitaria; fragmento de una reflexión realizada en una investigación narrativa, cuyo propósito central era aproximarse a la comprensión de los significados que le atribuyen la docente y los estudiantes, desde su singularidad y contexto, a enseñar y aprender la historia en una universidad europea en el siglo veintiuno. Sostenemos que en el tejido narrativo que se crea gracias a esta indagación, emergen cuestiones fundamentales para repensar los sentidos de la formación que se actualizan en la institución, y al mismo tiempo sobre lo que se renueva y conserva en este espacio educativo.

En relación al proceso metodológico de la investigación, a grandes rasgos se puede describir como un camino en el que se ha buscado la flexibilidad (Janesik, 2000) para encontrarse con las personas que aceptaron participar de la indagación y desarrollar artesanalmente la labor, en tres grandes etapas: La primera, con el propósito de acercarse a la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la universidad se entrevistó a una profesora y una estudiante. Esta etapa permitió profundizar en las preguntas investigativas. La segunda, centrada en la observación de la totalidad de las clases de Alba del segundo semestre de 2006, y paralelamente, la realización de entrevistas en profundidad a la docente y de entrevistas estructuradas a 24 de sus estudiantes, y posteriormente se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a 10 de ellos; con la intención de "crear una situación para pensar juntos". La tercera, se puede identificar como la etapa de escritura de la historia de Alba como docente e investigadora, y la escritura de la trayectoria de seis de sus estudiantes. Momento de profundización en los análisis interpretativos, asumiendo como sostiene Arendt (1995: 30) que "la comprensión no tiene fin, y por lo tanto no puede producir resultados definitivos."

Se destaca como contribuciones del estudio, la profundización en el significado de la práctica de mediación que ocurre en la experiencia de esta docente y sus estudiantes en la universidad. Experiencia educativa que es posible gracias a los compromisos que asumen unos y otros al enseñar y aprender la historia. Al investigar, escribir y contar la historia medieval por parte de Alba, y a los estudiantes que en su singularidad, buscan guiados por sus preguntas e inquietudes, atender al diálogo con la historia que muestra y enseña la docente. Aproximándonos a ver el rostro, a escuchar la voz de quienes viven la universidad con un sentido para sus vidas, movidos por la pasión de saber; y reconociendo la complejidad de la vivencia humana que como sostiene Ferraroti (1991:121) "siempre es más sincrónico, interdependiente, rico de nuevas potencialidades, y al mismo tiempo evasivo, difícil de descifrar."

## Introducción

“Siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque ésta es la situación humana básica en la que se creó el mundo por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado.” (Arendt, 2003: 295)

Me interesa la perspectiva de Hannah Arendt: educamos para un mundo que está transformándose, lugar donde las personas vivimos por un tiempo, el tiempo de nuestra vida. La filósofa nos pone frente a una realidad que parece que olvidamos. Educarnos, es parte de nuestra condición de seres humanos. Hablamos, entonces, de una oportunidad única de un acontecimiento, que aunque intentemos controlar de diversas maneras, escapa, siempre, a los objetivos planificados que detallamos con tanto esmero, porque el movimiento entre lo previsible y lo imprevisible en nuestra vida finita es ligera y permanente.

Es decir, la transformación es parte de nuestra naturaleza y por ello del mundo al que damos forma. Es un movimiento de cambio “social” que se alimenta de nuestra condición humana y que nos pide al mismo tiempo, la capacidad de ir encontrando la manera de vivir en el mundo de una manera que se acerque a nuestros deseos. Tránsito en el cual, las experiencias educativas que tenemos a lo largo de los años son significativas, porque pueden darnos la posibilidad de pensarnos, pensar el mundo y vivir en él, lo que no constituye ningún detalle, para las personas y las sociedades en las que vivimos.

Estos procesos educativos requieren –desde mi perspectiva- de seres humanos que asuman su responsabilidad en la tarea de educar que es diferente en cada momento, larga continúa y a la vez discontinúa en el tiempo. En el espacio universitario hablamos de procesos de profesionalización, de logro de competencias y habilidades etc., pero no estamos habituados a referirnos a la acción de enseñar como sinónimo de educar. Es evidente que el trabajo en la universidad no es el mismo que en los otros niveles de educación, pero la responsabilidad de educar permanece en ella atendiendo a esto que Hannah Arendt (2003) nos dice: es la manera que tenemos de decirles a los jóvenes -que mayoritariamente llegan a ella- y “que no están hechos por completo sino en un estado de formación”, “éste es nuestro mundo”.

## La experiencia de Alba: su capacidad de conmover al investigar y enseñar la historia

“Una lección es una lectura y, a la vez, una convocatoria a la lectura, una llamada a la lectura. Una lección es la lectura y el comentario público de un texto cuya función es abrir el texto a una lectura común.”

“El profesor, el que da la lección, es también el que se entrega en la lección. Primero se entrega en su e-lección, después en su envío, a continuación en su lectura.” (Larrosa: 2003, 641 y 642)

Necesitamos aprender a enseñar, aprender nuestro saber-hacer que está siempre en relación a otros, los estudiantes. Podemos hacerlo de maneras diversas, pero creo que siempre es posible mientras haya experiencias que nos permitan sacar saber de ellas. En la vivencia de Alba, han estado ella y sus maestros con quienes aprendió a investigar y escribir la historia, no se ha propuesto aprender a enseñar y aún así lo ha hecho, y probablemente sin los encor-

setamientos que más o menos hemos vivido los que dedicados a la educación, a la pedagogía, nos introducimos y profundizamos en las metodologías - técnicas de enseñanza y aprendizaje. Es en este momento, donde interesa preguntarse por cómo ha ido Alba haciendo sus aprendizajes para enseñar en la universidad.

## En el principio

Es en la década de los ochenta cuando comienza a enseñar en la Universidad de Barcelona, aunque ya había hecho clases con anterioridad. Ella recuerda sus primeros años como profesora así,

Esa capacidad de conmover, como parte fundamental de mi discurso histórico la aprendí ahí -refiriéndose a su trabajo con G. Duby-. Primero la gestionaba bastante mal. Me acuerdo de mis primeras clases, me troncho cuando me encuentro algún alumno del año que llegué, porque ese estilo solemne, bueno, el intentar comunicar con lenguaje poético por ejemplo, les dejo totalmente descolocados, acostumbrados como estaban justo a esa otra manera de hacer historia.

P: claro, claro, de esa que se caía de las manos que decías tú

A: sí, sí. Y ven llegar a una niña, que era una niña de veintisiete, veinte y ocho años que se pone a hablar con un lenguaje poético sobre el Mediterráneo (risas). Fue una cosa increíble, y seguramente como además no tenía experiencia, no lo hacía excepcionalmente bien, es decir no medía...y seguro que me pasaba muchísimo a veces en ampulosidad poética (risas). Pero ya fui aprendiendo, poco a poco, perdiendo la timidez, fui aprendiendo. Había días...En aquella época la Universidad estaba muy masificada, y en los cursos como en el de ahora, de introducción, yo llegaba a tener hasta 209 alumnos, y claro, había días que me temblaba la mano antes de abrir la puerta, lo pasaba muy mal...

Alba muestra cómo en los primeros tiempos de su trabajo como profesora fue ensayando su manera de estar con los alumnos, con unas prácticas que han ido generando en ella conocimientos, habilidades, etc. Nos habla de la capacidad de conmover y nuevamente se está refiriendo al sentido que tiene para ella escribir la historia y enseñarla a sus estudiantes. Interesa detenerse en este punto, porque nuevamente reúne en su experiencia todas las dimensiones del trabajo, dejando en el centro de su interés: extrañar, sorprender, interesar, con lo que ella tiene para mostrar de la historia.

## Sobre la razón poética

El lenguaje poético tiene una especial importancia en su práctica de enseñanza, es la manera con la que Alba muestra su interpretación de la historia que investiga. Exterioriza su búsqueda cuidadosa al mostrar su comprensión, tanto al escribir la historia como al enseñarla. El lenguaje poético no tiene -sólo- un efecto performativo, es una perspectiva epistemológica de la historia y del conocimiento.

M. Zambrano (1998) se refiere a la razón poética como "mediadora entre la razón vital y la razón histórica", con lo que se plantea ir más allá de la evidencia de los hechos, para ir ha-

cia el sentido, porque “no es la palabra del logos, sino la poética, que escapa a la evidencia de los “hechos” y penetra en los intersticios de la realidad, en la oscuridad fecunda de lo no pensado, restituyendo “la rica sustancia del mundo”, donde se albergan los gérmenes de lo nuevo.

Lo que plantea la filósofa nos ayuda a pensar que en la experiencia de Alba la búsqueda cuidadosa de la comprensión y de las palabras que hablen de esto, es sobre todo su interés por ir más allá de los hechos y entrar con la profundidad posible, en la realidad estudiada, accediendo a la riqueza de la experiencia vivida por hombres y mujeres que vivieron en esos siglos. Esto es lo que ha ido aprendiendo a compartir con sus alumnos, interesada por provocar en ellos la inquietud por saber, por comprender que va, sin duda, más allá de la lejana Edad Media, porque los toca en su intimidad e involucra vitalmente.

## La pasión por contar la historia

Alba describe algunos aspectos de su trayectoria como docente, que nos pueden ayudar a seguir componiendo la imagen de ella,

P: yo me preguntaba ¿Cómo habrá sido el tránsito de estos primeros años de docente?

A: dejando aparte lo que me costaba, lo mucho que me costaba dar clase por la timidez, me agotaba mucho mentalmente

P: si

A: yo diría que disfrutar siempre mucho. Me ha gustado siempre dar clase, y la pasión por contar la historia no me ha abandonado. Sólo que la situación ha mejorado porque ahora no me estreso. (Silencio)

Le gusta enseñar-mostrar las historias que investiga y los años de experiencia le permiten vivir su quehacer con mayor tranquilidad que en los primeros años de docencia. No deja de sorprender su capacidad de disfrutar, la fuerte conexión que hay entre su vida y el trabajo, con lo que va alimentando de manera muy intensa estas dos dimensiones de su vida.

Y continúa la conversación, refiriéndose a lo que ha ido cambiando en su vivencia como profesora:

P: me quedé pensado en la pasión por contar la historia. ¿Qué más?

A: quizás una mayor cercanía..., no, no mayor cercanía a los alumnos y a las alumnas. En esos primeros años, como además yo por edad era muy cercana, en una universidad en que el resto del profesorado era un poco mayor que yo, o mucho mayor que yo, tenía mucha cercanía con los alumnos, pero una cercanía que tenía que ver con mi mayor facilidad por edad y por empatía a relacionarme con ellos, incluso fuera del ámbito de la clase o de la universidad. Entonces, era una época que quizás los estudiantes estaban menos dispersos en la universidad, y en cada una de las especialidades de los departamentos organizaban muchas cenas e iban profesores a veces a las cenas. Y en ese contexto, yo era en

parte, entre comillas 'una más de ellos'. Lo cual no siempre es bueno, como sabes, pero se daba un poco así por circunstancias. Con el tiempo, eso ha cambiado mucho, entre otras cosas, porque yo tengo cada vez un año más y ellos siguen teniendo la misma edad (risas) Entre los 29 y los 50 pues cambia un poco.

Aprendemos a enseñar en la relación con nuestros alumnos, y en los inicios Alba lo hizo con jóvenes cercanos a ella en edad, cuestión que como es obvia ha ido cambiando en la medida que han ido pasando los años. Da entender también que la convivencia universitaria era distinta a la de ahora. El encuentro con alumnos de generaciones cercanas o abiertamente el encuentro intergeneracional, es parte importante de las condiciones de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución.

Prosigue su relato,

También ha cambiado otra cosa y es que entonces, frente a esa cercanía en lo cotidiano, yo rechazaba de una forma bastante clara la relación institucional, como por ejemplo la dirección de tesis. Podía ayudar a cualquier estudiante informalmente en su tesis que se la dirigía otro profesor, y a lo mejor yo le buscaba la bibliografía, le ayudaba, discutíamos, etc. y en cambio rechazaba el tomar posiciones de jerarquía o de autoridad con ellos. Me costó mucho, por ejemplo aceptar las primeras direcciones de tesis, eso también ha cambiado claramente. Es decir, ahora hace ya muchos años o por los menos unos cuantos años que siento claramente que yo soy la profesora y ellos son los alumnos, que se pueden, se deben crear relaciones más allá de la docencia en el aula, crear relaciones docentes personales de dirección de tutorización, etc. y eso, si ha cambiado.

La relación que quería sostener con sus alumnos durante los primeros años es diferente a la que se plantea hoy día. Y estaba relacionada con la idea que tenía sobre "relaciones jerárquicas", con tener poder sobre alguien, no le interesaba, y ahora tampoco, pero creo que entiende de otra manera la disparidad que existe, y lo que implica para su trabajo en la medida que se plantea ser guía para sus alumnos, no sólo en el momento de la clase.

Alba ha ido aprendiendo a enseñar, parafraseando a Larrosa, a entregarse al dar la lección, tanto en su elección, como en su envío y lectura, con lo que se puede comprender las responsabilidades que asume como profesora, cuando a habla a sus alumnos y comparte con ellos lo que sabe, y lo que desea seguir aprendiendo. Es por ello que podemos preguntarnos con naturalidad por las mediaciones que posibilita a los estudiantes, colaborando en sus experiencias personales que como dice Gadamer (2000:47) permiten "abrirse camino y llegar a estar en casa, en nuestro mundo."

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la Lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Laurenzi, E. (1998). *La cuesta de la memoria*. Pp. 67-89. En Claves de la razón poética. María

Zambrano: un pensamiento en el orden del tiempo. Carmen Revilla Editora. Madrid: Editorial Trotta.

Ferraroti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.

Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Garí, B. (2009). "*Le plus de l'âme. María Zambrano y la mística de la Edad Media*", en Aurora. Papeles del Seminario María Zambrano 11.

Janesick, V. (2000). *La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, medolatría y significado*. En, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Denman C.A, y Haz. México: El Colegio de Sonora.

# EPÍLOGO

# Un epílogo con vocación de prólogo

Juana M. Sancho Gil, José Miguel Correa Gorospe, Fernando Hernández-Hernández

## Del sentido de un encuentro

Entendemos el final de este encuentro como el principio o la continuación de nuevos estudios, proyectos y acciones encaminadas a promover una mejor formación inicial y permanente del profesorado. Pero también poner de manifiesto la necesidad de resituar el valor fundamental de la educación y de que quienes nos dedicamos a ella podamos llevar a cabo nuestra tarea en condiciones que no sean imposibles. Porque como afirmó Josep Alsina, coordinador del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Barcelona, en la mesa redonda: Expectativas ante el profesorado novel, los docentes de infantil, primaria y secundaria son los únicos profesionales que contribuyen a la formación de todos los demás.

Esta última etapa nos lleva a reivindicar el sentido y la finalidad de este simposio que, como anunciamos en su lanzamiento, partía de la necesidad de indagar sobre un conjunto de preguntas que emergían de la investigación que estábamos realizando.

- ¿Cómo se aprende a ser docente en un mundo complejo y cambiante como el actual?
- ¿Cómo constituye el profesorado su identidad profesional y se va convirtiendo en el tipo de docente que le gustaría llegar a ser?
- ¿Cómo influyen la formación inicial y permanente, el contexto de trabajo, las políticas educativas y el entorno social en la forma de ser docente?

Y que para explorar estas cuestiones, encontrar algunas respuestas y suscitar nuevas preguntas, invitásemos a todas las personas interesadas a presentar sus trabajos y participar en el encuentro, con el propósito de:

- Analizar la adecuación de la formación del profesorado para responder a los retos y desafíos que hoy le supone su trabajo.
- Explorar las condiciones laborales en las que lleva a cabo su tarea y las consecuencias de las mismas.
- Compartir las investigaciones que tengan en cuenta los relatos de los docentes sobre sus aprendizajes y modos de aprender.
- Considerar las experiencias que ayuden al profesorado a introducirse en el mundo del trabajo y a convertirse en el tipo de docente que quisiera llegar a ser.
- Identificar las implicaciones de la situación de la educación en el mundo actual para los programas de formación inicial y permanente del profesorado y para las políticas educativas.

De este modo, se seleccionaron un total de 62 contribuciones de individuos/grupos de distintos países y continentes (Estados Unidos, México, Ecuador, Colombia, Brasil, Chile, Argentina, Portugal, Francia y Taiwán), en torno a las temáticas siguientes:

- Condiciones de trabajo de los docentes.
- Aprendizajes del profesorado en el período inicial de su carrera.
- Procesos de constitución de identidades docentes.
- Posiciones del profesorado ante los cambios.

Mientras el total de participantes fue de 165, a los que habría que añadir los que siguieron las distintas sesiones del simposio por streaming.

## De lo aprendido

En la sesión de clausura, además de corroborar que *habíamos cumplido los objetivos*, constatamos que no éramos los mismos que habíamos entrado el día anterior en aquella sala de actos. Ahora éramos más voces, más silencios, más reflexiones y más convicciones. Durante el encuentro habíamos ido constatando que cuando aprendemos, las *verdades absolutas* las tomamos como representación de lo que ocurre en el mundo, como imaginarios o concepciones que tenemos que deconstruir y reconstruir para aprender a ser docentes. Para ello necesitamos espacios de colaboración, encuentros flexibles donde compartir y reflexionar, entre otras muchas cosas, sobre la importancia de los artefactos en los procesos pedagógicos.

También nos habíamos percatado (o vuelto a confirmar) de la importancia de buscar puntos de encuentro entre la escuela, la universidad, la sociedad y la formación docente. Y habíamos ido señalando los peligros del no-cambio, de la inercia, en una profesión que ejerce su trabajo en un mundo en cambio y que necesita de constante formación.

Al mismo tiempo, fuimos poniendo de nuevo de manifiesto el carácter *subversivo* que puede tener la educación. Sobre todo si es capaz de lograr lo que suele estar escrito en las leyes educativas: que todos los individuos desarrollen al máximo su potencial, que puedan pensar por sí mismos y responsabilizarse de sus acciones y, por tanto, poder pedir responsabilidad a los demás.

Aprender a ser docente es un proceso que empieza al comienzo de nuestra vida mediante experiencias escolares y no escolares que pueden provocar reflexión y encuentros con otros que nos acompañan de manera muy diferente. Pero también pueden interiorizarse y naturalizarse sin ningún tipo de cuestionamiento. De ahí la dificultad de fomentar procesos de cambio que nunca avanzan si no tienen y avivan una dimensión colectiva.

Finalmente, volvimos a situar en el centro del debate la enorme complejidad del fenómeno que estudiamos y que, a la vez, contribuimos a crear. El proceso de convertirse en docente es un gran fractal con múltiples caras e interacciones. Cada elemento se relaciona con todos los demás, lo que a veces lleva a una gran dispersión. De este modo el gran interrogante es: ¿Cómo plantear las preguntas para poderla explorar en profundidad sin perder su complejidad?

## Mirando al futuro

Compartir es crecer y crecer es continuar pensando que hay cosas que son posibles a pesar de las dificultades. Una colega colombiana afirmaba en un encuentro en su país que el miedo era el principal enemigo de la educación. Y el miedo está instalado en los ministerios, en las consejerías, en las Facultades de formación y en las escuelas. Para nosotros uno de los objetivos de la acción educativa es cómo enfrentarse con los miedos. Quizás una de las maneras de

hacerlo sea contarse historias. Contarse otras historias. La pregunta es ¿en estos momentos que estamos viviendo cuáles son las historias que nos deberíamos contar? Como hemos ido debatiendo estos días, entendemos la identidad docente, en palabras Juli Palou, uno de los asistentes, *como un abrigo* que nos ponemos desde la sociedad. Pero quizás no estemos priorizando ni considerando las historias que deben ser contadas frente a la historia que dice que la escuela pública no funciona, frente a una reforma que coloca en una situación de subordinación a cierto tipo de prácticas y saberes. Frente a las historias que consideran que lo importante es lo que puede ser medido. O las que solo valoran lo que puede ser comprado, que consideran la educación como una mercancía no y como un servido.

En la serie televisiva *Mad Men*, en un momento dado, el personaje principal, dice que es importante contar otras historias para cambiar la conversación. Tenemos la impresión de que en estos días, en algunos momentos, no siempre, hemos cambiado la conversación y hemos comenzado a contar otras historias. Y la importancia de contar otras historias, es poner en circulación otras narrativas sobre formas de hacer que valen la pena. Para nosotros ésta es una función primordial de la investigación y la colaboración, contar otras historias que valgan la pena. Frente a las que sabemos que no merecen la pena pero que son las que se imponen porque son las que tienen la fuerza, la persuasión y sobre todo el control. Y ¿cuál es la finalidad? Sobre todo reactivar la esfera pública que cada vez está más minimizada, controlada, desvalorizada, manipulada y ampliar, con ello, el capital cultural.



2014   
esbrina

 REUNI+D  
.....\*