

La construcción del saber docente, una cuestión compleja

Rosario Mérida Serrano

Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. C/. San Alberto Magno, s/n. Córdoba.

(Recibido Septiembre 2000; aceptado Diciembre 2000).

Biblid (0214-137X (2000) 17; 37-55)

Resumen

En este trabajo presento una reflexión sobre las dificultades y paradojas a las que hemos de enfrentarnos cuando asumimos la responsabilidad de formar a los futuros maestros y maestras. Para ello contrasto nuestro escenario de formación fundamental, es decir la institución universitaria, con las exigencias profesionales derivadas de los contextos prácticos.

Palabras clave: Formación inicial de maestros y maestras. Docencia. Investigación. Saberes teóricos y prácticos.

Abstract

The present work contains a reflection on the difficulties and paradoxes we have had to face when assuming the responsibility to train future teachers. We have contrasted our scenery of essential training, that is, the university institution, and the professional demands derived from practical contexts.

Key words: Formación inicial de maestros y maestras, docencia, investigación, saberes teóricos y prácticos.

Résumé:

Dans ce travail je présente une réflexion sur les difficultés et paradoxes aux quelles nous devons faire face quand nous assumons la responsabilité de former aux futurs maîtres et maîtresses. Pour cela je mets en contraste notre théâtre de formation fondamentale, c'est à dire, l'institution universitaire, avec les exigences professionnelles dérivées des contextes pratiques.

Mots clés: La formation initiale des maîtres et des maîtresses, l'enseignement, la recherche, les savoirs théoriques et pratiques.

Sumario

1.- Introducción. 2.- Cuestiones polémicas en la formación de maestros/as. 3.- Algunas paradojas entre las demandas profesionales de los futuros docentes y su realidad formativa. 4.- Hacia un modelo de formación crítico. 5.- ¿Qué conocimientos necesitan los docentes?: la encrucijada de los saberes teóricos y/o prácticos. 6.- Los conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana. 7.- La formación en valores: un tema sin resolver. 8.- La formación de los/as formadores/as. 9.- Conclusiones e ideas a debatir.

1.- Introducción

En este trabajo abordo las dificultades y dilemas que aparecen en la formación de los futuros maestros y maestras. Para ello realizo un recorrido por los aspectos más polémicos de su proceso educativo, apoyándome en las aportaciones de distintos autores como Gibaja (1994), Imbernón (1994), Fernández Pérez (1995), Carr (1996) y Diker y Terigi (1997). De entre todos ellos selecciono varios aspectos para analizarlos: (1) las demandas profesionales de los maestros y las maestras, (2) la concepción de investigación educativa, (3) las relaciones entre teoría y práctica y (4) el perfil profesional de los profesores/as universitarios que más se ajusta a los requerimientos docentes expuestos.

A continuación abordo la compleja y dialéctica relación entre teoría y práctica, apostando por la revalorización de esta última, al considerarla como un pilar fundamental para la capacitación profesional del futuro docente. De igual modo reviso la formación más pertinente que han de poseer los formadores/as de maestros/as, abogando por el incremento de la importancia concedida a la labor docente, en un deseo de equipararla con el prestigio asignado a las tareas investigadoras. Finalmente planteo una serie de cuestiones, que más que conclusiones, pueden considerarse aspectos a debatir para avanzar en la consolidación de este campo de estudio y practicar experiencias formativas de calidad.

2.- Cuestiones polémicas en la formación de maestros/as

En los últimos años se han acumulado multitud de estudios e investigaciones críticas que nos informan, desde distintos ángulos, sobre la situación actual de la cuestión. Como señala Ferry (1990), a nivel genérico y global, la problemática de la formación de los enseñantes

es la misma en cualquiera de los contextos nacionales en los que nos situemos. De esta forma, podemos citar las críticas que plantean algunos autores/as, entre las que destacamos como más significativas: que se trata de una formación que no capacita para enfrentar adecuadamente la práctica docente (Veenman, 1984); que tiende a la reproducción endogámica (Ferry, 1990; Birgin *et al.*, 1992; Davini, 1995); que está desprovista de conocimientos pedagógicos y sobrecargada de saberes culturales, que se trata de una formación academicista,... Los propios maestros y maestras comparten estas visiones críticas sobre las insuficiencias de su preparación profesional, tal y como nos muestran los estudios de Gibaja (1994); Imbernón (1994), Fernández Pérez (1995) y Carr (1996).

Ante este panorama podemos señalar una serie de problemas recurrentes que afectan a la formación de docentes, conceptuándolos como ejes transversales que orientarán nuestro discurso y alumbrarán algunas de nuestras reflexiones. Se trata de ideas directrices que generan un debate teórico y ciertos dilemas organizacionales, fructíferos en la medida que seamos capaces de traducirlos en un planteamiento dialéctico para clarificar nuestro posicionamiento respecto a la formación del alumnado (futuros docentes), y profundamente negativo si vehiculizamos nuestras opiniones hacia enfrentamientos personales estériles, los cuales dificultan la aparición de cualquier dinámica transformadora.

En este sentido resultan muy clarificadoras las aportaciones de Diker y Terigi (1997:93), al enumerar algunas de los problemas y debates de actualidad que afectan a la formación inicial de los docentes: (1) la identidad de la tarea docente; (2) la naturaleza de los saberes que demanda la profesión; (3) las diferentes concepciones de formación; (4) la compleja relación teoría y práctica; (5) la

concepción de investigación educativa y sus repercusiones en la formación de los/as maestros/as; (6) las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral; (7) la tensión entre formación general/especializada y cultural/didáctica; (8) las exigencias de profesionalización; (9) los sistemas de perfeccionamiento docente; (10) el debate entre neutralidad y compromiso valorativo y (11) la delimitación del ámbito institucional más adecuado para desarrollar el trabajo de formación.

Teniendo en cuenta la importancia e interrelación de cada una de las dimensiones señaladas, en este momento centramos nuestro análisis en varios aspectos concretos: las demandas profesionales de los maestros y las maestras, la concepción de investigación educativa, las relaciones entre teoría y práctica y el perfil profesional de los profesores/as universitarios que más se ajusta a los requerimientos docentes expuestos.

3.- Algunas paradojas entre las demandas profesionales de los futuros docentes y su realidad formativa

“Cualquier propuesta de formación se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que maestros/as realizan. Diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar su desarrollo” (Diker y Terigi, 1997: 94).

Cualquier reflexión que aborde la formación inicial de los futuros docentes se relaciona directamente con la clarificación de la identidad de la actividad de enseñanza que han de desarrollar en su futura práctica profesional,

o dicho de otra manera, su formación ha de responder a las demandas que la tarea educativa genera. De esta forma se plantea la compleja e incierta labor de formar a profesionales, los/as cuales han de acometer múltiples, simultáneas y complejas funciones en contextos prácticos diversos. Dependiendo, pues, del concepto de enseñanza y del rol docente del que partamos adoptaremos una modalidad de formación u otra.

En primer lugar, para tratar de aclarar la cualificación profesional más idónea que han de obtener los/as estudiantes de Magisterio, considero oportuno caracterizar brevemente la idiosincrasia de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se van a desenvolver sus actuaciones:

- 1) Los maestros/as han de desarrollar sus tareas en un contexto socio-cultural determinado, generalmente desconocido y alejado de su propio contexto vital, e imprevisible en el momento de su formación.
- 2) Su labor se sitúa en contextos prácticos caracterizados por la convergencia y simultaneidad de múltiples elementos (físicos, psicosociales, epistemológicos, didácticos, axiológicos...) que contribuyen a crear una situación compleja que reclama la actuación y toma de decisiones inmediatas, cargadas de premura. Dicha situación contrasta con la pretendida reflexión, capacidad de análisis, pensamiento racional... que se proclama desde las instancias formativas universitarias. Como señala Jackson (1991: 184):

“La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear

modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula”.

3) La tarea docente se desarrolla en un marco institucional determinado que, como organización posibilita o dificulta, favorece o perjudica, potencia o inhibe unas determinadas prácticas, valores y actuaciones. La formación inicial, al impartirse de forma descontextualizada, ignora estas dimensiones culturales de los contextos prácticos, pretendiendo ofrecer una capacitación general, homogénea y válida para cualquier situación educativa.

4) La labor del maestro/a se debe desarrollar en un clima de colaboración, practicando una dinámica de coordinación entre colegas que favorezca el intercambio de experiencias, innovaciones, dificultades y permita asegurar a su alumnado una coherencia, o al menos cierta continuidad en su proceso formativo. Sin embargo, se pretenden potenciar estas habilidades profesionales de carácter cooperativo a través de una cultura academicista, individualista y a menudo competitiva impartida por la mayoría del profesorado universitario, contando con honrosas excepciones.

5) A los educadores se les demanda desarrollar una óptima mediación entre el conocimiento científico de las distintas disciplinas y las capacidades de aprendizaje del alumnado. Para ello, han de transformarlo, mediante una situación didáctica adecuada, en aprendizaje construido y asimilable de forma significativa por parte de los aprendices. De estas demandas profesionales se deriva la necesidad de disponer de unos conocimientos amplios sobre metodologías, estrategias de actuación, técnicas, procedimientos, actividades, recursos... y en definitiva adquirir un conjunto de herramientas (que no recetas) que le permitan construir repertorios flexibles de actuación para adaptarse a

contextos diversos y plurales. Sin embargo, esta proclamada educación para la diversidad, se desarrolla a través de programas uniformes, metodologías homogéneas y organizaciones de espacios y tiempos de forma compartimentada y rígida.

6) A los docentes, en la actualidad, se les ha elevado su status profesional, y ya no aparecen como tecnólogos educativos que se limitan a ejecutar las disposiciones (más bien imposiciones) que dictaminan las distintas Administraciones Educativas. Por el contrario, se apuesta por un profesional autónomo con capacidad para tomar decisiones sobre los aspectos más relevantes de su propia práctica. Se aboga ahora por un profesional reflexivo y autocrítico, capaz de valorar colaborativamente sus actuaciones y mejorar aquellas dimensiones menos ajustadas respecto a las finalidades previstas. Para ello necesitan adquirir la capacidad de investigar sobre sus propias acciones, y paradójicamente, en la mayoría de los planes de estudios de las distintas especialidades no se contempla esta dimensión “esencial” de su cualificación profesional. Podría argumentarse que se trata de una estrategia o procedimiento “transversal” abordable desde todas las asignaturas, sin embargo las opiniones del propio alumnado nos ponen de manifiesto que padecen un desconocimiento profundo respecto a estos necesarios saberes.

7) Otro de los requerimientos fundamentales de los/as educadores/as actuales es su preparación en el ámbito de la orientación personal, familiar y profesional. Queda recogido en la LOGSE (art. 55 y 60) la obligatoriedad de cualquier docente (no sólo los/as tutores/as) para desarrollar estas actuaciones de forma intrínseca al abordaje de cualquier área curricular o situación de enseñanza-

aprendizaje. Estas demandas sobre la futura puesta en práctica de acciones orientadoras contrasta con la inexistencia de esta asignatura en los planes de estudio de la mayoría de las especialidades de nuestro entorno universitario. Igualmente paradójico resulta la precaria orientación que recibe nuestro alumnado, lo cual aparece como especialmente problemático y urgente en el ámbito de la orientación profesional.

Las paradojas entre demandas profesionales y realidad formativa de los/as futuros/as docentes podrían ampliarse más. Sin embargo, no es mi intención ni presentar un discurso catastrofista que inmovilice cualquier propuesta de innovación, ni realizar una revisión exhaustiva del amplio campo de la formación inicial. Sí es mi deseo realizar una evaluación realista sobre la situación actual para, a partir de una reflexión compartida, tratar de clarificar algunas propuestas transformadoras que incrementen la calidad de la docencia.

4.- Hacia un modelo de formación crítico

A raíz de las reflexiones vertidas en el epígrafe anterior, se pueden adoptar varias posturas: (1) emplear el discurso del lamento y ampliar la literatura que recoge las pésimas condiciones en que nos encontramos el colectivo docente; (2) posicionarnos en una actitud evasiva en la cual "echamos balones fuera" de nuestro propio espacio de decisión como artimaña para tranquilizar nuestras conciencias. De este modo haríamos mención a la escasa remuneración económica que padecemos, a la propia estructura de los Departamentos, a los conflictos internos, a la precariedad de los Planes de Estudio, al escaso nivel cultural con el que accede el alumnado a la Universidad, a la escasez de tiempo para desarrollar los programas de nuestras respec-

tivas asignaturas.... En definitiva, partimos de que el problema se sitúa en los demás (personas y/o recursos materiales), y por tanto nuestro compromiso no va más allá de soportar estoicamente las mezquindades ajenas. (3) Una tercera alternativa nos obliga a tratar de enfrentar la situación mediante una actitud de responsabilidad personal, conceptuándonos como parte implicada, y por tanto comprometidos a aportar alguna propuesta de mejora aunque sea más bien una tentativa provisional a debatir que una solución cerrada a adoptar.

Con esta última intención considero inexcusable la clarificación a nivel profesional del modelo docente que practico, y como consecuencia el modelo de formación que ofrezco a los futuros maestros y maestras. Para organizar mi discurso recurro a la clarificadora tipología que nos presentan Diker y Terigi (1997: 110-111):

a) Enfoque práctico-artesanal. Desde esta perspectiva de formación se entiende que a ser docente se aprende enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanza progresivamente hacia niveles de creciente trabajo autónomo.

b) Enfoque técnico-academicista, tecnológico o eficientista. Esta concepción formativa establece una clara distinción entre conocimiento teórico y práctico, entendiéndose que el segundo es una aplicación que se deriva del primero. Su impacto ha sido enorme respecto al accionar docente y a las prácticas formativas, ya que la finalidad prioritaria de las Escuelas Normales se ha centrado durante mucho tiempo en lo que Davini (1995) denomina como el "furor planificador",

es decir se parte de que una preparación técnica del docente para la planificación nos asegura unas prácticas educativas de calidad.

c) Enfoque humanista. Esta perspectiva confía en que es la calidad como persona del profesor/a, la que garantiza unas situaciones de enseñanza óptimas. Inspirados en la pedagogía de la no directividad de Rogers, abogan por centrar sus esfuerzos formativos en ayudar a los sujetos en el proceso de construcción de sí mismos, abordando temáticas excluidas en los enfoques anteriores como son: la afectividad, las actitudes, el cambio personal...

d) Enfoque crítico-reflexivo. Esta concepción entiende la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1993). Por tanto, la capacidad de análisis, de autocritica, de investigación sobre las prácticas, de toma de decisiones cargadas de valor, son solamente algunas de las capacidades que debemos potenciar en los futuros docentes. Como señala Godoy (1985), una de las preocupaciones fundamentales de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de las prácticas docentes que des-vele las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula.

Personalmente me sitúo en el último de los enfoques mencionados, es decir en el paradigma de formación crítico-reflexivo, por el tipo de conocimientos, competencias y habilidades que desde mi punto de vista, necesita poseer un

buen maestro/a para acometer con eficacia su labor educativa. De este modo nos adentramos en otra nueva dimensión de análisis cuyos interrogantes básicos pueden concretarse en: ¿qué tipo de conocimientos utilizan los docentes al actuar en sus contextos prácticos?, ¿se pueden explicar sus actuaciones y toma de decisiones solamente por los conocimientos profesionales y académicos que han recibido en su formación inicial?, ¿qué influencias ejerce la configuración de su identidad personal, es decir su dimensión actitudinal, ideológica, axiológica, condición de género,...?

5.- ¿Qué conocimientos necesitan los docentes?: la encrucijada de los saberes teóricos y/o prácticos

Si partimos de que el maestro/a ha de ser un profesional con autonomía y capacidad para tomar decisiones fundamentadas y coherentes que le ayuden a organizar la singularidad y complejidad del contexto específico donde ejerce su labor, la formación inicial que reciben ha de estar enfocada a potenciar la toma de conciencia de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y el compromiso ético de la misma, mientras adquieren recursos intelectuales y prácticos que les permitan llevar a cabo la docencia. Desde esta convicción resulta ciertamente complejo abordar una formación eminentemente práctica desde una institución teórica y teorizante (Universidad) que desde sí misma preconiza y perpetúa la tradicional escisión entre teoría y práctica, reservándole un lugar privilegiado a la primera respecto a la segunda. Volvemos a ser espectadores/as, una vez más, de las consecuencias nefastas de una "epistemología positivista de la práctica" (Schön, 1998), que parte de presupuestos tales como que la teoría antecede a la práctica y la informa; que no posee validez cualquier conocimiento práctico que no esté fundamentado en una determinada teoría; que el conocimiento práctico es a menudo intuitivo y

adolece de carácter científico... Estas afirmaciones nos invitan a reflexionar sobre la concepción tanto de teoría como de práctica, de tal modo que hagamos explícito el hecho de que no siempre que empleamos estos dos términos estamos haciendo un uso semántico similar.

La concepción teórica que cotidianamente manejamos está impregnada por los legados de la racionalidad técnica que se nos presenta como herencia del positivismo, es decir de la poderosa doctrina filosófica que arraigó en el siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y del movimiento social que aspira a aplicar sus logros para potenciar el bienestar de la humanidad (Schön, 1998). Esta ideología invade y justifica, en muchos casos, la institucionalización de la universidad, como centros en los que se adquiere la formación teórica científica necesaria para posteriormente aplicarla en la resolución de problemas prácticos. La visión de ciencia como conocimiento universalmente válido y neutral se impone como una de las finalidades prioritarias de las universidades, dejando fuera de su ámbito de interés todo aquel tipo de conocimiento tildado de subjetivo, intuitivo, no demostrable, y en definitiva impropio de poseer status de ciencia. Esta filosofía invade el terreno social, económico y cultural constituyendo en la actualidad, dentro del ámbito de las Ciencias el referente científico por antonomasia. Sin embargo, la pujanza de las Humanidades o Ciencias Sociales nos muestra una nueva dimensión de la ciencia en la que el conocimiento no se define única y exclusivamente por su validez y fiabilidad, sino que se reconoce la importancia del conocimiento como "certeza situada" (Hargreaves, 1996). Aparejada a esta emergencia del nuevo paradigma interpretativo, constructivista (Pérez Gómez, 1998), fenomenológico... surge una nueva concepción de teoría y una revalorización del conocimiento práctico, situacional, singular, contextualizado y plural, en el que la teoría se nos muestra como

una reconstrucción y sistematización de la práctica. Como señala Pérez Gómez (1998: 59):

"Una callada pero demoledora revolución metodológica y epistemológica ha recorrido las ciencias sociales, basculando definitivamente su enfoque hacia orientaciones y perspectivas interpretativas y constructivistas".

Por consiguiente, nos situamos ante una nueva concepción de ciencia que nos conduce a modificar nuestra perspectiva sobre el valor de la teoría respecto a la formación de los futuros maestros y maestras. Ello no significa que debemos dejarnos seducir por la indeseable "ley del péndulo" y reproduzcamos las mismas visiones reduccionistas y excluyentes que intentamos transformar. Es decir, no se trata de invalidar el valioso papel de la teoría, sino de revisar nuestras concepciones y sobre todo de valorar qué tipo de teoría estamos ofreciendo a nuestro futuro alumnado, cuestionándonos seriamente la aplicabilidad y valía de los conocimientos impartidos respecto a sus futuras necesidades docentes. En este sentido, creo que deberíamos tener en cuenta las pertinentes aclaraciones que nos presenta Carr (1990) respecto a la teoría educativa, conceptuada por un lado como producción de la investigación teórica (teorización pedagógica) y por otra parte usada como marco conceptual para sustentar la actividad práctica. Sus palabras resultan muy clarificadoras en este sentido:

"Ambas formas de la teoría son necesarias para la actuación, pero es posible afirmar que, en tanto el valor de la primera se rige más por las reglas propias de la producción en el mundo académico, no siendo exigible su vinculación expresa con el terreno de las prácticas educativas, en cambio, el valor de la segunda está estrechamente relacionado con su capacidad para liberar a los do-

centes de la tiranía de los supuestos que determinan su actuación -por la vía de traerlos a la superficie en el análisis-, y con su posibilidad para contribuir a sustentar la acción" (Carr, 1990: 65).

Dentro del ámbito específico en el que nos situamos, es decir en la formación de docentes, adquieren desde mi punto de vista, especial relevancia la aportaciones de este nuevo paradigma por la especificidad de las demandas profesionales a la que los maestros y maestras han de responder, es decir han de resolver (o al menos actuar en) situaciones impredecibles, cambiantes, complejas, y dinámicas que se construyen en el seno de un grupo de personas, condicionadas por la red de significados personales, institucionales y sociales que configuran la idiosincrásica cultura escolar de cada centro docente. ¿Qué herramientas necesitan para intervenir en estos variados escenarios? La respuesta a esta compleja cuestión nos sitúa frente al análisis del tipo de conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades y técnicas que utilizan, construyen o desarrollan los profesionales docentes mientras actúan.

6.- Los conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana

Considero necesario plantear el debate acerca de la naturaleza de los saberes que emplean los maestros y las maestras en sus intervenciones de aula porque entiendo, junto con otros muchos autores (Bromme, 1988; Shulman, 1989; Gibaja, 1993; Davini, 1995; Imbernón, 1994; Gimeno Sacristán, 1997 y Pérez Gómez, 1998) que las teorías implícitas (Rodrigo, 1997) que subyacen a las tradiciones formativas predominantes parecen suponer cierta traducción directa de las piezas del conocimiento teórico impartido, a las decisiones de acción práctica. Esta "supuesta" generalización

de los principios teóricos a la resolución de complejas situaciones prácticas genera, al menos, dos consecuencias directas: trabajar modelos formativos homogeneizadores y olvidar el ineludible carácter contextualizador que caracteriza cualquier actividad docente. Además, paradójicamente, y en contra del papel preferente que se le trata de atribuir, la teoría sufre una deslegitimación e infravaloración por parte de los maestros y maestras, al comprobar por un lado el distanciamiento o contradicción entre los presupuestos teóricos de su formación inicial y las vivencias experimentadas en su práctica profesional; por otro lado le adjudican un papel subsidiario o nulo en la resolución de cualquier conflicto o en la adopción de una decisión comprometida sobre su práctica, acudiendo a otras instancias consideradas más eficaces (colegas más expertos, directivos, cursos de formación...). Por tanto comprobando el carácter obsoleto del modelo academicista y tecnocrático, hemos de analizar los patrones de actuación y los conocimientos específicos que los docentes utilizan al enfrentarse con sus prácticas cotidianas para tratar de perfilar el tipo de conocimiento que ponen en juego.

Diversos estudios (Fernstermacher, 1989 y Gimeno Sacristán, 1991) nos muestran, en este sentido, el carácter tácito del conocimiento que emplea el profesorado en sus interacciones docentes. Lo cual no significa que no posean conocimientos de carácter proposicional que informen sus actuaciones; significa que estos conocimientos no provienen como fuente única de la teoría pedagógica. Gimeno Sacristán (1991) nos informa de lo que él denomina "esquema práctico", entendido como el tipo de conocimiento que utiliza el profesorado para regular su acción, que se despliega en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza. Este autor considera:

"El comportamiento estable de los docentes no se puede explicar, preci-

samente por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de esquemas prácticos subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente" (Gimeno Sacristán, 1991:246).

Sin embargo no debemos pensar que estos esquemas prácticos son puramente casuísticos o frutos del azar. En ningún momento se trata de cuestionar la necesidad de una formación específica para los futuros docentes, sino de profundizar en las peculiaridades del tipo de conocimiento que necesitan. Las investigaciones mencionadas nos ponen de manifiesto que existen unas rutinas, unos patrones de comportamiento semejantes entre diversos docentes que podemos caracterizar con los siguientes rasgos: (1) no son fácilmente verbalizables; (2) pueden estar en la base de la actuación sin que uno se haya percatado de poseerlos; (3) simplifican los elementos esenciales de una situación, obviando las dimensiones superfluas; (4) se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones; (5) son económicos y poco complejos (Diker y Terigi, 1997: 109).

El siguiente y complejo dilema que se deriva de las afirmaciones anteriores respecto al

carácter tácito, implícito, contingente y situacional que poseen los saberes que despliega el docente al interaccionar en el aula, nos conduce a clarificar el tipo de formación que estamos impartiendo, y a afrontar la paradójica situación de construir un tipo de conocimiento práctico desde un contexto teórico alejado de las peculiaridades, demandas, carencias y necesidades que cada situación educativa plantea.

7.- La formación en valores: un tema sin resolver

En otro momento del trabajo hemos mencionado el carácter axiológico y ético que impregna cualquier actuación docente, por lo que la construcción de actitudes tolerantes, democráticas y plurales han de estar presentes en nuestras finalidades como formadores/as, de tal forma que nuestro alumnado disponga de un repertorio flexible de pautas de intervención, de un marco conceptual abierto a nuevas propuestas y alternativas, de una capacidad auto-crítica sobre su propia práctica que haga posible la iniciación de dinámicas transformadoras... Todo ello, frecuentemente repetido en el discurso pedagógico, contrasta con las "carencias" de nuestras prácticas como docentes, en las que a menudo no asumimos el compromiso personal que se deriva del conocimiento teórico que impartimos para dotarlo de credibilidad y legitimidad. Es decir, preconizamos a nivel verbal las virtualidades de un trabajo cooperativo mientras nos refugiamos en el estrecho espacio de nuestra asignatura, hablamos de la importancia de los aprendizajes integrales mientras seguimos evaluando a través de exámenes teóricos convencionales, ensalzamos los beneficios de una metodología activa e innovadora mientras mantenemos formas de aprendizaje desfasadas, defendemos los beneficios de las nuevas tecnologías como síntoma de aperturismo escolar mientras seguimos usando recursos educativos tradicionales... Esta falta de coherencia entre el discurso teórico y nuestra

práctica docente se proyecta en el alumnado y deviene en una actitud de "rentabilidad" por su parte caracterizada por la intención de aprobar las asignaturas más que por el deseo de obtener una adecuada formación.

Además de la contradicción expuesta, en la formación inicial de los futuros docentes, muy a menudo, olvidamos que la identidad personal de cada individuo va a ejercer unas influencias muy notorias en su futuro desempeño profesional. Es decir, como formadora me planteo si el alumnado posee las actitudes personales adecuadas para enfrentarse a la formación de personas. Me cuestiono si mi labor ha de ir enfocada a la enseñanza de unos contenidos o si por el contrario debo de actuar sobre las actitudes de esos futuros maestros y maestras. Si se trata de formar a personas que sean tolerantes, reflexivos, críticos, plurales, democráticos... parece ser inexcusable nuestra intervención en esta necesaria y compleja faceta profesional. Pero ¿de qué tipo de herramientas, espacios, y recursos disponemos los formadores/as para actuar en este complejo e incierto campo?, ¿es posible desde el marco espacio-temporal impuesto por el programa de una asignatura incidir en esta dimensión afectiva, emocional, actitudinal...?, ¿cómo se pueden resolver las actitudes y valores discrepantes que posee el propio profesorado?, ¿es posible modificar ciertas actitudes teniendo en cuenta la edad del alumnado?... Como podemos apreciar se trata de una situación compleja y comprometida pero, desde mi punto de vista, ineludible si pretendemos impartir una formación óptima. Mi planteamiento personal se caracteriza por aceptar el carácter dialógico y complejo de esta faceta, pero al mismo tiempo asumir el reto que implica tratar de integrarla en mi actuación docente, ya que comparto las afirmaciones del profesor Fernández Pérez (1998:106) cuando defiende un derecho fundamental del alumnado y que define del siguiente modo:

"Derecho a la vacunación contra la esquizofrenia, es decir, el derecho a la formación integral, al desarrollo equilibrado, pues grandes cerebros sin corazón suelen ser carne para la psiquiatría, de la misma manera que manos habilísimas sin alma (ética) suelen constituir un peligro social"

La formación integral, por tanto, la considero una necesidad formativa de primer orden y entiendo que hemos de fomentarla desde las instancias formativas iniciales mediante varias propuestas:

- (1) Presentando una actitud de coherencia y compromiso personal y profesional, es decir legitimando nuestros discursos con nuestras acciones profesionales, ya que, como nos recuerda Fernández Pérez (1998), las palabras mueven, los ejemplos arrastran, o lo que es lo mismo "explicamos lo que sabemos y enseñamos lo que somos".
- (2) Haciendo extensiva la evaluación a los aspectos actitudinales del futuro maestro/a. Si predicamos que la evaluación ha de ser criterial, continua, formativa y global ¿por qué evaluamos a nuestros/as alumnos/as de forma uniformante, sumativa y conceptual? Es decir, hemos de emplear técnicas e instrumentos que nos permitan indagar la calidad de algunas habilidades y actitudes del alumnado que tradicionalmente pasan inadvertidas y resultan fundamentales para su óptima capacitación profesional. De este modo, hemos de valorar su actitud de responsabilidad, cooperación, esfuerzo, implicación y tolerancia, de forma que además de garantizar un análisis más global, contribuimos a enseñarles a evaluar y valorar otras dimensiones fundamentales de la persona. En de-

finitiva se trata de erradicar en la formación inicial la paradoja axiológica de que los valores no valen (Fernández Pérez, 1998).

(3) Practicando una actitud de tolerancia y respeto hacia el alumnado, de tal manera que no prevalezca el saber dominante del profesor/a como único elemento de formación en el aula. Partir de que el alumnado posee capacidades de pensamiento autónomo implica conceptualizar el aula como un entorno de aprendizaje multidireccional en el que el profesor/a es un agente más que tendrá que someter sus conocimientos a debate tratando de favorecer una “cultura crítica de aprendizaje” (Pérez Gómez, 1998). Goodman (1989) refuerza esta idea planteando que el conocimiento que pretende ser formativo y que se propone la transformación democrática de la realidad, sólo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático.

(4) Atención a la singularidad de cada alumno/a, lo cual implica aceptar y fomentar la diversidad del aula a nivel académico y a nivel actitudinal. En la primera dimensión considero que hemos de ofertar metodologías plurales, actividades opcionales, propuestas de trabajo alternativas y en definitiva, plantear al alumnado una planificación abierta y flexible que les asegure una formación común a todos/as ellos/as sobre los núcleos básicos de la asignatura, al tiempo que les permite explorar conocimientos y experiencias complementarias en función de sus

inquietudes, necesidades e intereses. A nivel actitudinal es imprescindible fortalecer a la persona, no como síntoma de individualismo, sino como respeto a sus señas de identidad singulares e irrepetibles. El rescatar las dimensiones subjetivas de las personas en formación presupone ser respetuosos con sus conocimientos, saber que el alumnado no llega “en blanco” a los programas de formación. Como señala Arnaus (1994 : 8):

“Como antiguos y actuales estudiantes y como personas tienen intuiciones, ideas, valores acerca de los procesos educativos. Ignorar este capital pedagógico interiorizado y construido, no sólo intelectual y socialmente sino también de forma emotiva y moral a través de la propia experiencia, es negar a su vez la importancia del contexto experiencial-personal en relación al conocimiento en el proceso de aprendizaje”

(5) Explicitar el currículum en la medida de lo posible. Las dimensiones que configuran la compleja red de interacciones que se producen en un aula no siempre son detalladas, y por tanto permanecen ocultas y ocultadas, pero nunca inactivas. Es decir, el flujo de significados, valores, actitudes, relaciones, poder, comunicación, conflictos... modulan los procesos de enseñanza-aprendizaje, configurando unos aprendizajes colaterales que por ser “invisibles” pueden ser mucho menos debatidos, cuestionados y analizados. Se transmiten por vínculos afectivo/ emocionales y se legitiman por la autoridad que se deriva del status del profesor/a. Por ello, el alumnado los percibe, pero al ser etéreos, difíciles de identificar y de evidenciar generalmente no forman parte de ninguna negociación ni revisión previa. Por consiguiente actúan sibilinamente sin que encuentren ningún tipo de control o

crítica, afectando directamente desde su posición de anonimato. Este currículum oculto puede analizarse si explicitamos presupuestos de partida importantes y decisivos para el alumnado y el profesorado como: roles respectivos, tipo de comunicación, valores subyacentes, ... y sobre todo si practicamos una constante revisión compartida de lo que está sucediendo en nuestra aula, donde la herramienta preferente sea la argumentación y contraargumentación, es decir el debate de opiniones contrastadas entre los agentes intervinientes, de modo que empleemos nuestra propia aula como espacio constante de decisiones y objeto de investigación reflexiva permanente. El profesor Pérez Gómez lo expresa del siguiente modo:

"(Hemos de) estimular nuestra sensibilidad ante la decisiva influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos, tácticos e imperceptibles que constituyen la vida cotidiana de la escuela. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos... son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas, cuyo influjo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible" (1998: 18).

Por tanto olvidar, mutilar o "descafeinar" estas necesidades profesionales de los maestros/as implica renunciar a parte de nuestra

responsabilidad como formadores/as y nos sitúa frente a un nuevo elemento de análisis: si poseemos una tipología de los saberes, conocimientos y actitudes que necesitan los/as maestros/as hemos de preguntarnos cual ha de ser la preparación más adecuada de las personas que formamos a esos/as docentes.

8.- La formación de los/as formadores/as

Si aceptamos los presupuestos que han ido apareciendo en este trabajo respecto a la naturaleza práctica de los conocimientos que despliegan los/as maestros/as en sus intervenciones, la complejidad, contingencia e incertidumbre que caracterizan las situaciones educativas, así como la dimensión actitudinal y de compromiso ético que toda enseñanza conlleva, podríamos plantearnos si la institución donde esta formación se lleva a cabo, así como los profesionales que trabajamos en ella nos adecuamos a estos requerimientos formativos.

En primer lugar consideramos que el profesor/a universitario ha de poseer un engrosado currículum que acredite una preparación profesional adecuada, lo cual puede ser un elemento importante de referencia para acceder a la función docente universitaria, pero teniendo en cuenta algunas matizaciones:

La ausencia de criterios en la selección de formadores/as

En la formación de cualquier docente universitario han de convivir dos dimensiones complementarias: la dimensión docente y la actividad investigadora. Sin embargo, en la contratación de nuevo profesorado no siempre existen candidatos/as que reúnen ambos requisitos y además están dispuestos a renunciar a un puesto de trabajo que les ofrece más remuneración y estabilidad laboral. La tergiversación y mala aplicación de la LRU

transforma la figura del profesor/a asociado, el cual se entendía como un profesional que trataría de enriquecer con su experiencia profesional la descuidada tradicionalmente dimensión práctica universitaria, por un profesional cuya contratación resulta barata y “poco comprometida”. Su función prioritaria es asumir las necesidades docentes que justifican su inserción en el campo laboral universitario. El vacío legal que existe respecto al perfil del profesor/a asociado, es decir la falta de criterios no ya “objetivos” sino públicos, que hagan posible disponer de una herramienta aplicable a todos/as los/as aspirantes, pone en serio peligro el proclamado y, a veces, poco practicado principio de igualdad de oportunidades. En esta situación, es el Departamento el que debe asumir la responsabilidad de construir un instrumento que permita garantizar la transparencia en el proceso de selección. Sin embargo la dinámica de las respectivas áreas de conocimiento, su especificidad, el variado número de integrantes, sus trayectorias distintas... reclaman el respeto a su autonomía arguyendo que conocen mejor las necesidades y peculiaridades que las caracteriza. De este modo se establecen criterios arbitrarios, coyunturales, personales y provisionales que son establecidos apresuradamente cuando se aproxima de forma inminente el proceso de selección. Se producen situaciones paradójicas en las que un mismo/a candidato/a obtiene puntuaciones muy dispares dependiendo de “la baremación” que se le aplique, y ello no por la especificidad respecto al puesto de trabajo que pretende desempeñar, lo cual sería legítimo, sino por la variedad de criterios que se barajan. Toda esta situación, aún siendo precaria, es “sostenible” y sostenida mientras no existe un conflicto intraárea que cuestiona o impide alcanzar un acuerdo respecto a los criterios de selección a aplicar. En este último caso el conflicto aparece con tanta virulencia que apenas existe tiempo para la reflexión, se trata de tomar una decisión apresurada que resuelva las necesidades la-

borales que se plantean, ahogando cualquier intención de discurso, debate, argumentación o planteamiento que supere las cuestiones personales para adentrarse en el terreno de la coherencia argumentativa, la negociación y si es posible el acuerdo. Se pretende actuar de forma “democrática” acudiendo a la rápida técnica de votación “secreta”, como estrategia que asegura la libertad y recoge la opinión de la mayoría, al tiempo que tranquilizamos nuestra parcela de responsabilidad personal y profesional. Pero me planteo ¿resuelve este procedimiento el delicado tema de la selección del profesorado?, ¿los criterios que se utilizan responden a un proceso de reflexión sobre la epistemología del conocimiento docente o más bien se apoyan en criterios personales?, ¿no es una función ineludible de los Departamentos consensuar unos criterios que vinculen a todas las áreas?

Personalmente considero que el compromiso y la competencia de un Departamento no es solamente proceder a realizar una votación que posponga (que no resuelva) la comprometida decisión. Entiendo que cuando los conflictos surgen hay que aprovechar las posibilidades de transformación que nos ofrecen, ya que como nos plantea Pérez Gómez (1998) cualquier supuesto de orden individual o social dado por válido, puede y debe someterse a indagación deconstructiva para comprender sus motivaciones y consecuencias no confesadas y con ello provocar conscientemente su reconstrucción. En este sentido considero necesario plantear un debate sobre el perfil profesional de los formadores/as de docentes, con el fin de construir una herramienta comprensiva y global de selección que nos garantice la óptima valoración de los/as candidatos/as. Las áreas plantean unos criterios globales que habrán de ser negociados en el Departamento, aprobando aquéllos en las que exista consenso, los cuales serán de carácter vinculante para las respectivas áreas, a las que se les reserva un espacio para su especificidad en la concreción de criterios

complementarios. De este modo garantizamos un perfil coherente y común para la selección de formadores/as, al tiempo que respetamos la especificidad y singularidad de cada área.

¿Docencia o investigación?: esa no es la cuestión

Otro de los “agujeros negros” respecto al perfil de los/as formadores/as se centra en el carácter dialógico que a veces presentan las dos dimensiones de su profesión: docencia e investigación. Tradicionalmente, y más en el mundo universitario, se valora la existencia de un currículum amplio en el que la experiencia investigadora aparece como uno de los méritos más valorados. La condición de doctor/a implica un incremento considerable del status profesional universitario, lo cual considero que indudablemente reporta una madurez profesional importante, al tiempo que nos provee de unas herramientas de construcción de nuevos conocimientos fundamentales, pero sin embargo, me planteo si este reconocimiento se produce de forma semejante en el ámbito de la docencia. Es decir, la investigación reporta ventajas evidentes: reconocimiento de complementos económicos, posibilidad de promoción profesional, financiación pública, reconocimiento personal... Sin embargo una persona que desempeñe satisfactoriamente la docencia adjudicada ¿qué tipo de incentivos recibe? Desde mi punto de vista, volvemos a percibir los efectos de la concepción positivista del conocimiento y se reproduce, en nuestro propio contexto, la jerarquización del conocimiento valorando el “saber experto” propio del investigador/a como más erudito y legítimo que el “saber docente”, identificándolo en muchos casos más como una vocación o habilidad que como un conocimiento científico. De esta forma, además de perpetuar la desigualdad, favorecemos el “descuido” de la función docente, vertiendo nuestros esfuerzos en la investigación como fuente de promoción personal y profesional.

Mi experiencia en el ámbito universitario me lleva a pensar que la docencia, aún siendo uno de los cometidos fundamentales de nuestra labor, no se le concede la atención que merece. No se valora la calidad docente, a excepción de algunas iniciativas del Rectorado que trata de indagar el sentir del alumnado abordando dimensiones como la asistencia, puntualidad, o dominio de la asignatura, lo cual nos hace pensar en la concepción de profesorado tradicional y academicista que subyace en ese tipo de prácticas. Nada ni nadie incentiva la realización de prácticas innovadoras, la construcción de programas contextualizados, la elección de metodologías de trabajo alternativas, la individualización del proceso de aprendizaje... ¡Da igual!, estamos ante el relativismo exacerbado del “todo vale”: si el alumnado no plantea problemas porque las calificaciones son satisfactorias (ya indicábamos que sus motivaciones se centran en el aprobar, que no aprender), el dispositivo docente universitario continúa su marcha... De este modo los profesores/as noveles en este nivel educativo vamos socializándonos en este tipo de cultura de infravaloración docente e hipervaloración investigadora, entendiendo, desde el comienzo, que un buen futuro en la universidad requiere una sólida experiencia en investigación, quedando la calidad de los procesos educativos relegados al ostracismo. Pero aún hay más; si la investigación oficial que se acredita como mérito universitario tuviera una proyección sobre las intervenciones prácticas (tanto del propio contexto universitario como de otros escenarios prácticos), estaríamos contribuyendo de alguna manera a construir un campo de conocimiento científico adecuado para el fin que a todas luces, desde el punto de vista ético ha de servir. Sin embargo, como apunta el profesor Fernández Pérez (1998: 111):

“La irracionalidad de los méritos, a base de aspectos exclusivamente cuan-

titativos, está llegando, en diversos países, a límites de absurdos y corrupción cuyos mensajes axiológicos son demoledores, aparte de ser de dominio público, lo que multiplica su efecto de demolición ética de todo el sistema. Vayan algunos ejemplos, ninguno de ellos sólo imaginario: adjudicación de méritos sólo por la cantidad de publicaciones, sin tener en cuenta para nada la calidad de lo que se publica en ellas; adjudicación de méritos por años de servicio, ignorando si durante esos años se han construido personas o destruido y destruido vidas humanas; adjudicación de méritos por cursos, seminarios, etc a los que se ha asistido, ignorando si esas actividades de formación sirvieron para almacenar un papel más debajo del brazo con vistas a esa evaluación que todo el mundo sabe que sólo se fija en semejante trivialidad cuantitativa (en términos técnicos, no perfeccionamiento profesional, sino "meritocritis")".

La cita del autor nos sitúa ante un nuevo dilema ¿qué tipo de investigación se puede considerar valiosa, no desde el punto de vista científico, sino desde el punto de vista social y ético?, ¿garantiza la posesión de un amplio periodo de práctica educativa la calidad del docente de formadores/as?, ¿qué dimensiones profesionales son prioritarias en la formación de los maestros/as? Trataré en las siguientes líneas no de dar respuestas a cuestiones tan complejas, sino de plantear posibles caminos de reflexión personal para someterlas a un debate compartido.

La investigación educativa: de la "oficialidad" al compromiso práctico

Pudiera inferirse de algunas de las afirmaciones vertidas en el texto, que me posiciono

en contra del desarrollo de la investigación. Nada más lejos de mi intención, no se trata de actuar en términos de antinomia, de emitir juicios bipolares (bueno o malo), sino de profundizar en cuál es la finalidad y sobre todo el compromiso axiológico que hemos de adoptar como investigadores/as. Es decir cuando nos planteamos investigar es necesario explicitar ciertos presupuestos de partida que afectarán al futuro desarrollo del proceso investigador: ¿para qué investigo, ¿qué y por qué quiero investigar?, ¿qué puedo aportar a los demás con esta investigación?... En definitiva valorar las repercusiones sociales de nuestro trabajo, ya que considero desleal la investigación accionada por intereses personales e individualistas. Desde esta posición entiendo que investigamos para aportar un marco conceptual que nos permita analizar e interpretar situaciones educativas que hagan posible, mediante un proceso de colaboración, reconstruir desde esos contextos situacionales, diversos y plurales un marco teórico sólido que nos ayude a conocerlos, comprenderlos y, en su caso, transformarlos. Se trata de acercarnos desde nuestro bagaje teórico al mundo práctico tratando de investigar sobre y con ellos/as, de intentar construir conjuntamente herramientas conceptuales y prácticas que nos hagan conocernos y aprender conjuntamente. En definitiva se trata de ayudar a construir un "conocimiento riguroso práctico" como plantean Anderson y Herr (1999) en una de sus publicaciones más recientes. De esta forma, además de adecuar nuestros conocimientos teóricos a la realidad que tratan de analizar, contribuimos a incrementar la valoración de nuestra profesión, mitigando la situación actual de escepticismo que el colectivo de maestros y maestras muestran hacia nuestras "investigaciones de salón" que poca relación y menos utilidad le proporcionan respecto a sus inquietudes e intereses profesionales.

La calidad de las situaciones prácticas

No podemos caer en la idolatría de la práctica como garantía mágica de formación, puesto que como se explica en una de las citas incluidas anteriormente, la práctica puede ser constructiva o deformante, perfeccionadora o reproductora, formadora o destructiva. Hemos de asegurarnos que las prácticas educativas que poseen los profesores/as en su trayectoria profesional previa a la introducción en la institución universitaria, además de favorecer la conexión entre la universidad y las escuelas, goza de unos criterios de calidad adecuados. La vinculación con experiencias innovadoras, la participación en proyectos de trabajo alternativo, la revisión de informes positivos sobre su labor, la ostentación de cargos de coordinación pedagógica, la participación en jornadas, cursos, ponencias, la publicación de trabajos vinculados con su práctica... pueden ser algunos de los elementos que nos ayuden a conocer las virtualidades de ese trabajo previo. De esta forma valoramos el conocimiento profesional reflexivo construido o deconstruido en y desde la práctica (Schön, 1992, 1998), garantizando que cuando un formador/a de maestros/as plantea situaciones educativas posee un conocimiento experiencial, una fuente de recursos personales inestimables que emanan de sus propias vivencias, una dimensión realista (que no catastrofista) del discurso que emite, un conocimiento directo de las tensiones, incertidumbres, contradicciones que plantean los contextos prácticos, haciendo posible la conexión entre los conocimientos teóricos que imparte y sus implicaciones prácticas. Por otro lado considero que el alumnado universitario percibe y valora positivamente esta dimensión práctica, concediéndole una mayor credibilidad que a otros discursos teóricos desconectados de la realidad de los centros escolares. Se trata de una formación integradora que se proyecta sobre el alumnado favoreciendo, desde mi punto de vista, su formación.

9.- Conclusiones e ideas a debatir

Para finalizar, me gustaría plantear algunas cuestiones que pueden favorecer el debate sobre el perfil de los formadores/as:

- Valorar los currícula desde un punto de vista cualitativo, analizando la especificidad y calidad de las publicaciones, investigaciones, informes de evaluación sobre su labor práctica... No interesa tanto el recuento de horas de formación y/o trabajos publicados, cuanto la calidad que poseen y la relación que mantienen con las demandas del puesto de trabajo que se ha de desempeñar.
- Valorar la formación en una línea de investigación o campo de conocimiento afín al del puesto de trabajo que solicita.
- Valorar la experiencia profesional en contextos educativos tanto formales como no formales, como un bagaje vivencial muy valioso para la formación de futuros maestros y maestras. No hemos de olvidar que la experiencia investigadora, en caso de no poseerse, puede ser adquirida más fácilmente en un contexto universitario (por razones evidentes de cercanía de recursos personales y materiales) que obtener la dimensión de práctica escolar en la universidad.
- Valorar las investigaciones que se comprometen con la mejora de prácticas educativas, implicándose e interviniendo en contextos prácticos y mejorando la conexión universidad-instituciones educativas.
- En el caso de instituciones, como las actuales Facultades de Ciencias de la Educación, en las que se imparten dos titulaciones (Magisterio y Psicope-

dagogía), deben construirse dos instrumentos de valoración: uno dirigido a la selección de formadores/ de maestros/as y otro para los formadores/as de psicopedagogos. Las necesidades profesionales de ambos colectivos son distintas, por lo que su perfil también será diferente. Mientras que en el caso de los maestros/as es fundamental, a mi entender, la experiencia profesional en contextos educativos, la dimensión investigadora será una herramienta de trabajo fundamental para el segundo grupo. De esta forma solucionamos la difícil convivencia de dos culturas profesionales que provienen de trayectorias distintas.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G.L. y Herr, K. (1999), "The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?" en *Educational Researcher*, 28 (5), págs. 12-21.
- Antúñez, S. (1994), *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, Horsori.
- Birgin, A.; Braslavsky, C. y Duschatzky, S. (1992), "La formación de los profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación", en Braslavsky C. Y Birgin A.(comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bromme, R. (1988), "Conocimientos profesionales de los profesores", en *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (19), págs. 19-29.
- Carr, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.
- Fernández Pérez, M. (1995), *La profesionalización del docente*, Madrid, Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (1998), "Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados", en *V Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas*, Madrid 10-13 de Noviembre, págs. 99-128.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Fernstermacher, G. (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock M.(comp), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.
- Gibaja, R. (1994), "La imagen del rol docente", en Gibaja R. y Eichelbaum A. M. de Babini (comps.), *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*, Buenos Aires, La Colmena.
- Gimeno Sacristán, J. (1991), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- Imbernón, F. (1994), *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós.
- Jackson, P. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Lorenzo Vicente, J.A. (1998), "La formación "inicial" de los maestros: necesidades y bases que pueden configurar un "Plan" de formación del Magisterio", en *Tendencias Pedagógicas. Actas del Congreso Internacional conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio Españoles a la Universidad*, n° extraordinario, Volumen I, págs. 155-164.
- Novoa, A. (1992), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Nova Enciclopédia.

Pérez Gómez, A. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

Prieto, R. (1998), "Liberalismo y Magisterio", en *Tendencias Pedagógicas. Actas del Congreso Internacional conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio Españoles a la Universidad*, n° extraordinario, Volumen I, pp. 213-219.

Rodrigo, M.J. y Arnau, J. (comp.) (1997), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.

Schön, D.A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós/MEC.

Schön, D.A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, Temas de educación.

Shulman, L. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock M.(comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

Veenman, S. (1984), "Perceived problems of beginning teachers", en *Review of Educational Research*, 54 (2), págs. 143-178.

Zaidan, S. y Diniz Pereira, J.E. (1995), "La construcción de la subjetividad en la formación inicial del profesorado", en *Kikirikí*, 51, págs. 55-59.