

**LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES
Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

CONTENIDO:

1. Acerca del concepto de Formación.
2. La Formación Inicial de Docentes: ¿De qué hablamos?
3. Los modelos de Formación: Perspectivas y Tendencias.
 - 3.1 El Modelo Práctico-artesanal o Concepción Tradicional-Oficio.
 - 3.2 El Modelo academicista.
 - 3.3 Modelo Tecnista-eficientista.
 - 3.4 Modelo hermenéutico-reflexivo.
4. Los Modelos de Formación y su institucionalización.
5. Prácticas Profesionales y Modelos de Formación: Un binomio indisoluble.
6. El Eje de la Formación Inicial ¿Las Prácticas Profesionales?
7. La importancia de los tutores en la Formación Inicial.
 - 7.1 Funciones del Tutor.
 - 7.2 Tutor de Prácticas en la Escuela.
 - 7.3 Tutor de Prácticas en la Universidad.
 - 7.4 La Escuela como apoyo a los estudiantes en períodos de prácticas.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La práctica no implica-ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa
Pierre Bourdieu

1. ACERCA DEL CONCEPTO FORMACIÓN

El concepto Formación en el tiempo actual, especialmente en las últimas dos décadas, ha adquirido un sentido protagónico y un aparente uso común que designa toda propuesta educativa o con pretensiones de serlo, habitualmente se asocia a alguna actividad en concreto en correspondencia con el contexto en el cual está inserto. Esta característica hace que este concepto se encuentre atravesado por un amplio campo discursivo, evidenciándose de esta manera la influencia de autores que mantienen posturas diversas, entre los que destacan Honore (1980) quien hizo esfuerzos por construir una Teoría de la Formación, llamando la atención sobre la necesidad de comprenderla desde la perspectiva del sujeto y no como proposición externa a él. De allí que en su significación más inmediata, el concepto de Formación compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es transformar los sujetos.

Este concepto ha sido objeto de estudio desde los tiempos de Rousseau, de la concepción histórica de Hegel, de los filósofos ilustrados franceses y alemanes y retomado más tarde por Gadamer. La mayoría de los autores reconocen la formación humana como un concepto unificador, mediante la cual el sujeto se desarrolla y forma no por imperativos exteriores, sino más que todo por un enriquecimiento que se produce desde su interior mismo, de allí su condición de perdurabilidad.

El concepto de formación explica Gadamer (1992: 39) se refiere a algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética.” De aquí se deduce que, la formación hace mayor alusión a un proceso interno y no a los resultados, esto significa que no puede entenderse como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso desde donde “uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”. Así, la formación es parte del ser y no está ligada a comportamiento.

La lectura al concepto de formación que realiza Gadamer plantea dos vertientes: la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, mediante el cual asimila una serie de conocimientos y experiencias que el entorno social ofrece. La persona así, se va autoconstruyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda, formación como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona.

Hablar de formación, exige, por tanto, tener presente que nos estamos refiriendo a un término que ofrece distintos puntos de vista y ante lo cual existe un pluralismo conceptual, en el que coexisten significados aparentemente distintos que se vinculan con otros conceptos como educación, instrucción, preparación, capacitación, ...

Hegel explica Meirieu (1998: 46) designa la formación como Bildung, “aquella adquirida por un individuo en el curso de su desarrollo, por contraposición a una formación reducida a la suma de las influencias que recibe”.

Desde la perspectiva Hegeliana (citado en Gadamer 1992: 41) hay dos clases de formación: Una formación práctica, en la cual el sujeto fragua su propia autoconciencia que trasciende la inmediatez del deseo, su necesidad e interés personal. La otra es la formación teórica, referida a aceptar la validez de las cosas y encontrar posturas para aprehenderlas, sin interés ni provecho propio. Sin embargo, la formación considerada integralmente, incluye las dos clases, porque el sujeto está de manera permanente en su camino con una amplia sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones.

A juicio de Popkewitz (1988) la formación, desde una posición crítica, aparece estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. En palabras del autor, que rigen las formas de pensar, sentir y actuar en relación con las prácticas de escolarización. Estos códigos regulan específicamente dos campos en los que actúa la formación: uno, el orden instruccional agrupados en los discursos relacionados con el currículum, que equivaldría a lo disciplinario, y otro, el orden regulativo u otros términos como lo pedagógico, que opera en forma de relación social y formas de control. Existe una tensión entre lo instruccional y regulativo, que se traduce en unos límites para la formación entre lo disciplinario y pedagógico.

Desde una posición pedagógica Ferry (1991: 50) destaca que la formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire. Refiere tres orientaciones que hacen difuso el concepto. a) La formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b) la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que

respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización. Explica Ferry que esta clasificación conspira contra el concepto de formación, anulándola, negando uno de sus aspectos esenciales como es la apertura a lo inesperado... la capacidad de sentir, imaginar, comprender, aprender...

Podría entenderse que estas tres orientaciones marcaron una etapa fundamental en el concepto de formación, una vuelta hacia el sujeto y su papel activo como ente constructor de su propio proceso. Y es desde allí que explica Flórez (1994: 304) que se convierte en eje y principio fundador de la Pedagogía, “misión de la educación y de la enseñanza, que facilita la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y lo potencia como ser racional, autónomo y solidario.”

En esa dirección puede considerarse que la formación no es una actividad aislada que pueda considerársele un campo autónomo e independiente del contexto socio-histórico. Formación y contexto, entonces, no se puedan excluir mutuamente, de hecho están vinculados con marcos teóricos y supuestos prevalecientes en un determinado momento. Tal como afirma González (1998) la formación da cuenta del proceso que sigue el individuo que deviene en constante búsqueda por alcanzar la plena identidad sobre la base de las determinaciones del contexto socio-cultural.

Resulta clave tener presente que la formación no es reductible a un conjunto de dispositivos técnicos, sino que implica la utilización de otros referentes que se anidan en forma dialéctica para incidir en el proceso como un continuum. Imbernón (1998) ha resaltado este aspecto al introducir varios componentes al concepto de formación: el artístico, cultural e intencional en la acción.

Otro interés distinto respecto al concepto formación, es el que despierta Marcelo (1994) especialmente, provisto de un instrumental teórico, realiza un recorrido por las concepciones de varios autores, tratando de analizarlo a la luz de la Formación del Profesorado. Este autor hace una síntesis en la que menciona autores y posturas en torno a este concepto, tipificándolo como un fenómeno complejo y diverso. Básicamente, se apoya en Bruner (1972) Menze (1981), Debesse (1982), Zabalza (1990), Ferrández (1992), De la Torre (1992), Imbernón (1994). Desde todas estas posiciones el concepto Formación resulta poco unívoco en sus acciones, pero con un foco común que apunta hacia la dimensión personal.

En algunos casos, como el de Debesse (1982) y Menze (1990) (citados en Marcelo: 1994) la Formación como concepto se estructura sobre tres tendencias contrapuestas. Una primera tendencia hace hincapié en la esencia filosófica que atraviesa el concepto formación y lo hace poco accesible a la investigación. La segunda tendencia, la ubica en la sobrevaloración del concepto, es decir, su utilización para designar múltiples actividades, lo cual hace desdibujar el concepto. Como tercera tendencia, destaca la inconveniencia de eliminar el concepto formación, toda vez que se le nombra como un equivalente al término educación. Sin embargo, ambos conceptos guardan una especificidad intrínseca que no necesariamente los ubica en condición de sinonimia. Con base en esta postura crítica, Menze (1980) ha propuesto cuatro Teorías de la formación, que más tarde han sido retomadas por Zabalza (1990) y De la Torre (1992). Varias son las notas que identifican estas Teorías:

- Teoría de la formación formal: entiende la formación como el desarrollo de facultades psíquicas e intelectuales del sujeto.
- Teoría de formación categorial: sostiene que esta tiene lugar en tanto proceso dialéctico que incluye tres momentos, uno, el acercamiento

intuitivo y prácticas a la realidad. Dos, captar y comprender la realidad separándose circunstancialmente de ella, y tres, comprender el verdadero sentido de los elementos que rodean la vida del sujeto.

- Teoría de la dialogística de la formación: centrada en la autorrealización del sujeto.
- Teoría de la formación técnica: cuando el sujeto se forma continuamente para adecuarse a los imperativos socio-culturales.

Es evidente la influencia del contexto en la formación del sujeto, de modo que la interpretación de los factores que la configuran se convierte en una necesidad previa para el proceso de aprendizaje. Y en esa línea la formación también se le debe vincular con la disponibilidad de información relevante y pertinente, además, del proceso personal de construcción que implica apropiarse de ésta. Por otra parte, dada la dimensión tan amplia del concepto, es bueno reconocer el papel que juega en la formación las actividades formativas. Dichas actividades son representativas en la medida que aparezcan para mediar la intencionalidad explícita de ser realizadas y potenciar el proceso de formación.

La formación, además, es un dispositivo pedagógico, pues a la vez que sirve para afrontar los problemas personales y contextuales, también se le utiliza como un conjunto diferenciado y contingente de mecanismos mediante los cuales se constituyen y reconstituyen las relaciones de los sujetos consigo mismos conforme a determinadas finalidades. Finalidades que implican ciertas normas y reglas desde las que los sujetos son impulsados a interpretarse y juzgarse sobre su propia formación.

Debesse (1982 citado en Marcelo: 1994) pone de manifiesto la importancia que reviste hablar de tres tipos de formación en la que el sujeto moviliza procesos internos como externos: la autoformación (vinculada intrínsecamente a la persona), la heteroformación (relacionada

con las influencias del mundo exterior que recibe el sujeto) y la interformación (impulsa la acción compartida y la influencia recíproca).

Se perfila entonces la idea que el concepto de formación se articula a la convicción compartida entre sujetos que enlazan nociones, información y nuevos conocimientos en el contexto de situaciones reales. Conformándose así un concepto de amplio alcance que engloba es su seno una serie de situaciones que facilitan la comprensión sobre los particulares procesos de formación, las variables que intervienen e inciden y los elementos que se movilizan cuando se intenta pensarla desde ámbitos donde se pueden encontrar y/o propiciar multiplicidad de experiencias formativas.

Morillo (1999: 112) introduce algunos elementos que recogen esa amplitud del concepto. El autor recupera el aporte de Adamczewhi (1998) acercándose desde cinco categorías de la actividad humana como son: tener, hacer, ver, comunicar y cambiar, acciones en torno a las cuales se organiza, administra y evalúa la formación. Esta mirada de la noción de formación simultáneamente debe contemplar el desarrollo de la capacidad intuitiva, el conocimiento de la realidad y el sentido de unas acciones sobre esa realidad. (Ver Figura N° 5)

Por todo lo anterior, podemos decir que la formación nunca es ni puede ser algo acabado, tiene su propio campo de actuación. Más si se trata de incursionar en la formación docente debemos reconocer una estrecha relación que necesariamente se da entre ésta y las Prácticas Profesionales.

En razón de ello, no se debe olvidar que en las concepciones y enfoques de la formación subyace una visión de la escuela, una teoría pedagógica que la sustenta, una perspectiva político social de los fines del sistema educativo y por ende, una manera particular de desarrollo de

las Prácticas Profesionales, como eje cohesionador del hacer y el pensar, de la teoría y la práctica. Sin duda, estos factores han marcado las distintas perspectivas sobre la formación de docentes, asumiendo que todas ellas no suelen aparecer aisladas como campos autónomos e independientes y por lo tanto excluidos mutuamente (Ferrández, 2000).

2. LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES ¿DE QUÉ HABLAMOS?

La Formación Inicial de docentes está referida a una función determinada ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum que organiza y establece las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. Se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular, en consecuencia al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de Prácticas a seguir. Por lo general, también esta estructurada sobre la base de cuatro componentes básicos: General, Especialización, Pedagógicos y el de Prácticas.

Su problemática ha sido objeto de variadas investigaciones asumiendo desde los años 80 un considerable protagonismo, entre ellas han destacado las de (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Imbernón 1994; Marcelo 1994; Davini, 1995; Montero, 1996). Una de las grandes finalidades de todos ha sido plantear enfoques bajo los cuales se intente la superación teoría y práctica. Entre algunas y a manera de ejemplo, podemos encontrar la investigación acción y la deliberación práctica o la práctica reflexiva.

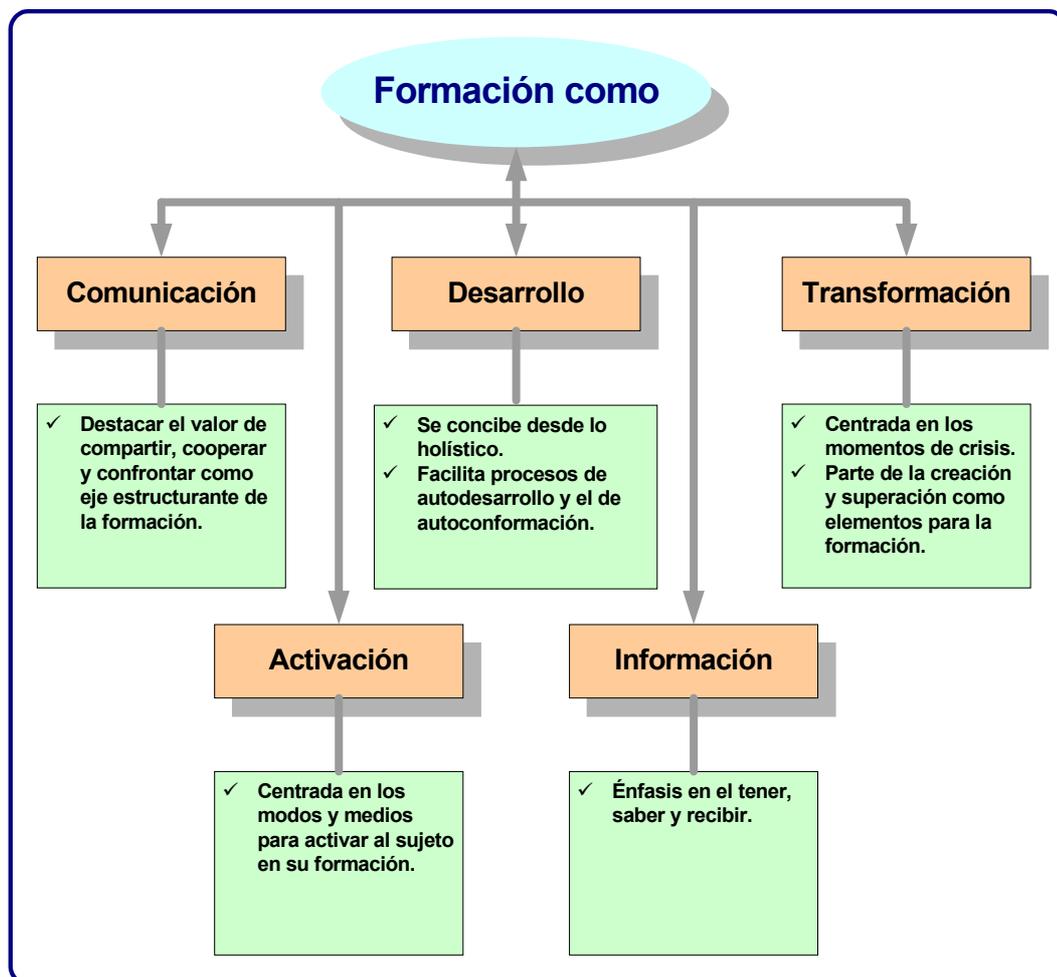


Figura N° 5
 Las distintas acciones de la Formación.
 Fuente: Proceso de investigación

Desde el punto de vista de la unanimidad, todos estos autores tienen planteamientos coincidentes en torno a la Formación Inicial, considerándola un recurso decisivo e indispensable para llevar a cabo demandas y mejoras socialmente solicitadas tanto en los ámbitos escolares como en general, en lo educativo. A partir de este punto de coincidencias, los autores entran en el terreno de lo operativo, sosteniendo que la Formación Inicial posee un valor intrínseco cargado de un mundo de significados, experiencias para el aprendizaje que van

permitiendo al futuro docente ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones.

También el aporte de Montero (1996:76) reconoce aspectos importantes de la Formación Inicial caracterizándola como:

“La etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles”.

Como se puede apreciar, esta autora asume una posición que va en defensa de la Formación Inicial, a la cual, a pesar de atribuirle algunas debilidades, le reconoce su especificidad y por lo tanto, propone un esfuerzo de reequilibrio, una suerte de poner en claro, su contribución hacia los otros niveles de la formación v.g. la permanente; vale decir, aunque cada una tiene un valor propio, es imposible obviar su complementariedad.

Quizás ello, desde nuestro punto de vista, se debe a que la Formación Inicial es uno de los ámbitos donde más cambios tiende a producirse y pocos a asimilarse, especialmente, porque los retos y desafíos de la profesión docente si bien han ido cambiando a la par de los procesos sociales, los modos de formar a los futuros profesionales siguen en muchos casos anclados en el pasado. Y se hace cada vez más fácilmente pasar a otro nivel de Formación, sin que se haya resuelto los principales problemas confrontados por el primero ni tampoco los grados de interrelación.

Así, desde los planteamientos de Marcelo (1994) hasta la visión de autores como Pérez Gómez (2000) e Imbernón (2001) puede sostenerse que la historia reciente de la Formación Inicial de docentes se ha movido

por varios derroteros y a su vez aspectos críticos. Veamos la visión de Marcelo, para quién ésta como institución cumple con algunas funciones básicas: 1) forma y entrena a futuros profesores, de manera que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que éste deberá desempeñar; 2) la institución formadora regula dicha formación, por tener el control de certificar la profesión docente mediante la entrega del título universitario y, 3) es un potente agente de cambio.

Desde la perspectiva de Pérez Gómez (2000) la Formación Inicial de docentes ha oscilado en dos extremos: “academicismo vs. socialización”. En el extremo del academicismo se parte del supuesto que la Formación Inicial es un proceso predominantemente cognitivo, que funciona mediante el aprendizaje teórico de esquemas de interpretación y acción que están en manos de expertos. Desde el otro extremo, la socialización, el argumento que lo fundamenta se apoya en la eficacia del pensamiento práctico cuyo desarrollo se alcanza a partir de la práctica misma, siendo ésta el escenario que mejor recoge esta concepción. Otras miradas más integradoras como la de Imbernón (2001) ha recogido los imperativos de la Formación Inicial en torno a cinco ejes fundamentales. A continuación realizamos un resumen de lo más relevante:

- **Del problema a la situación problemática:** Para cambiar la educación es necesario dar un rumbo a la Formación Inicial y permanente del profesor y así mismo a los contextos en los cuales éstos interactúan, modificar los esquemas de formación estándar por otros que se acerquen a las situaciones problemáticas, es decir, a las Prácticas de las instituciones educativas.
- **De la individualidad al trabajo colaborativo:** en los últimos tiempos la enseñanza se ha convertido en un trabajo esencialmente colectivo, en los actuales momentos ya no es posible formar a las personas aisladamente sin que esa formación olvide el contexto social.

- **Del objeto de formación al sujeto de formación:** ya no existe el hecho que, una persona se forma en momentos, esto es, cuando está en formación y otro, cuando está en la práctica.
- **De la formación aislada a la formación comunitaria:** es necesario compartir procesos educativos y formación, así como reflexionar qué es necesario cambiar y el cómo hacerlo.
- **De la actualización a la creación de espacios:** es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan.

Davini (1995) por su parte, ha colocado el acento en un aspecto crucial que ha dado en llamar “pedagogía de la formación”, cuyo énfasis primordial es recuperar el valor de las Prácticas y así orientar en mejor sentido la Formación Inicial. A favor de esta pedagogía, argumenta que es un conocimiento en construcción, que toma en cuenta las características del sujeto en formación, piensa la práctica como centro de la Formación Inicial y trata de recuperar su impacto formativo.

En este ámbito de puesta en claro de posiciones respecto a la Formación Inicial Docente, también se encuentra la visión de la UNESCO en el Informe Mundial sobre la Educación del año 1998, donde se expone la preocupación del cómo se insertan los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación, A manera de síntesis, encontramos el siguiente planteamiento: los enfoques de la Formación Inicial se han basado principalmente en concepciones de la función docente, que atienden a decisiones relativas con la forma y el contenido de los programas de formación, lo cual ha ocasionado un equilibrio inestable entre el interés por preparar docentes que puedan poner en práctica eficazmente los planes de estudio obligatorios del sistema escolar en el que actúan y, la preocupación por formar a profesores, que puedan atender de manera

satisfactoria las distintas necesidades de aprendizajes de los alumnos y sus intereses en general.

Tal como hemos apreciado, son variadas las posiciones respecto a la Formación Inicial, sólo nos queda decir que no puede desligársele de la contribución para comprender los procesos que configuran la preparación de docentes, la cual por sus características tiende a la complejidad en la medida que se interrelaciona con los contextos de las instituciones escolares y recibe la influencia de los condicionantes políticos y sociales en que estas existen.

3. LOS MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL: PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS

Los estudios sobre los modelos de Formación desde las últimas dos décadas del siglo XX han dado cuenta del interés por la cuestión del cómo de desarrolla la práctica pedagógica y cotidiana de los docentes, pero, además, también han venido contribuyendo a develar los supuestos que sustentan esas acciones. En la mayoría de los casos, la orientación de esos modelos se dirige fundamentalmente a la Formación Inicial no obstante, ninguno ofrece un marco global que sirva como guía para el desarrollo de un programa de formación.

Es evidente pensar que cada uno de los modelos de formación docente es la expresión más concreta de la concepción de la Formación que prevalezca, por lo tanto a estos se articulan categorías básicas como educación, enseñanza y aprendizaje. A su vez, los modelos reflejan un conjunto de interacciones y relaciones de reciprocidad permitiendo la coexistencia en un determinado momento. Interpretado desde esta óptica, la presencia de un modelo de formación no configura instancias monolíticas, es decir, ninguno de ellos puede decirse que prevalece sobre otro.

De allí que resulte conveniente pensarlos a la manera que lo propone Davini (1995: 20) desde el término tradiciones y definirlos como “configuraciones de pensamiento y acción, que contruidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” Es por ello que de acuerdo con su orientación, sirven como base para analizar los esquemas de formación del docente que se pretende formar. En el caso que nos ocupa, la vinculación con las Prácticas Profesionales de los estudiantes de la carrera docente, es preciso entender que los modelos de formación se validan en sí mismos en tanto se hacen realizables en el trayecto de Formación Inicial, en tanto se acomodan curricularmente ya sea como formas de enseñar, como discursos o prácticas.

En este proceso la Práctica Profesional se convierte en validadora de modelos de formación y en el mejor de los casos, a través de ella se realiza un pacto de simulación donde el estudiante se convierte en su fiel imitador en una relación mediada por la nota. En consecuencia, los modelos de formación se convierten para esos estudiantes en espacios de imitación que atraviesan y tocan vitalmente toda su estructura mental y actitudinal.

Los modelos y tendencias de formación docente, entonces no se pueden contemplar sin relacionarlos con las grandes aproximaciones paradigmáticas de lo educativo. En ese sentido autores como Pérez Gómez (1992) plantea la existencia de dos grandes referencias paradigmáticas: positivista e interpretativa. Entre tanto Giroux (1987), Carr (1983), Benedito (1988), De la Torre (1993), admiten la existencia de los paradigmas positivista, naturalista, y crítico o reconstruccionista. Brevemente la orientación fundamental de cada uno sería:

Cuadro N° 6
Premisas Básicas de Paradigmas de formación

Positivista	Naturalista	Crítica o reconstruccionista
<ul style="list-style-type: none"> • Es básicamente cuantitativo 	<ul style="list-style-type: none"> • De orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica 	<ul style="list-style-type: none"> • De orientación cualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • Se deriva del pensamiento Lógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Se deriva de la comprensión interpretativa de la realidad contextual 	<ul style="list-style-type: none"> • Se deriva de la teoría crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Refleja fielmente los modelos presagio-producto 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja fielmente los modelos ecológicos y el pensamiento del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleja los modelos contextuales y de investigación en la acción
<ul style="list-style-type: none"> • El currículum que se aplica es cerrado y obligatorio 	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum que se aplica es abierto y flexible 	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum se construye en la reflexión sobre la práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Su propósito es evaluar los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Su propósito es evaluar los procesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Su propósito es valorar los procesos cualitativamente
<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación está centrado en la adquisición de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación está centrado en los procesos del sujeto que aprende 	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación está centrado en la vida de los sujetos y en el contexto

Inspirado en: Imbernón (1989).

Como se observa el aspecto cualitativo se ha apoderado de los Paradigmas de formación dando interesantes pistas para el abordaje de la Formación Inicial. Específicamente, en esa línea se encuentra Imbernón (1989: 26) quien clasifica los Paradigmas de formación teniendo en cuenta tres posiciones: el Paradigma Proceso- Producto al cual atribuye el énfasis en la formación basada en las competencias, Paradigma Medicional, en estrecho nexo con la psicología cognitiva que da importancia a la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información y el Paradigma Contextual Ecológico, el cual coloca como prioritario el contexto, los aspectos cualitativos y la reflexión y estudio sobre de lo que sucede en el aula. Esta última perspectiva posee varias denominaciones entre las que se pueden nombrar: Paradigma técnico-crítico (Gimeno 1983) Paradigma del profesor como

investigador en el aula (Stenhouse, 1984), Reflexivo-Artístico (Ángel Pérez 1987) Paradigma contextual crítico (Ferrández 1995) y de más reciente aparición el Paradigma del Pensamiento del Profesor. Otro autor que destaca los Paradigmas de formación es Ferry (1991) al exponer el funcionalista, científico, tecnológico y situacional.

Con base en la abundante literatura sobre los Paradigmas de formación Tejada (1999 citado en Ferrández, 2000: 43) sintetiza las orientaciones conceptuales que corresponden a los distintos modelos de formación donde muestra los puntos coincidentes y divergentes. Recogemos en el Cuadro N° 7 los más resaltantes según nuestros propósitos:

Como se puede observar, parece evidente que las orientaciones conceptuales reflejan la concepción y la práctica de lo que se entiende por formación. Cabe destacar como lo refiere Imbernón (1997: 36) que cada una de ellas responde a “una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética.” A esos planteamientos correspondió en su momento el auge de trabajos de referencia obligada entre los que se pueden señalar Ferry (1983), Gimeno (1983), Pérez Gómez (1983; 1992), Imbernón (1997), Ferreres e Imbernón (1998), Marcelo (1994), Davini (1995), Rodríguez Marcos (1995), Ferrández (2000). Distinguiremos a continuación las principales características y los rasgos generales que identifican los distintos modelos de formación.

Cuadro N° 7
Principales Orientaciones Contextuales

Autor	Orientaciones Conceptuales					
	Artesanal	Académica	Tecnológica	Personal	Práctica	Crítica/social
Zeichner (1983)	• Académica	• Modelo conductista	• Personalista	• -----	• Clínica	• Crítica
Feiman-Nemser (1990)	• Académica	• Tecnológica	• Personal	• Práctica	• Crítica	• -----
Pérez Gómez (1992)		• Enciclopédico • Comprensivo	• Modelo entrenamiento • Modelo adopción decisiones		• Enfoque tradicional • Enfoque reflexivo de la práctica	• Crítica reconstrucción social • Investigación acción
Marcelo (1994)		• Académica	• Tecnológica	• Personal	• Práctica	• Crítica social
Ferrández (1998)	• Artesanal	• Academicista	• Técnica	• Personalista	• Práctica	• Social-reconstruccionista

Inspirado en Ferrández (2000).

3.1. EL MODELO PRÁCTICO-ARTESANAL O CONCEPCIÓN TRADICIONAL-OFICIO

Desde este modelo se homologa el proceso de enseñanza a la manera como que se produce la asimilación de un oficio en un taller, es decir, se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza. Durante ese proceso, el profesor se convierte en un mecanismo de modelamiento que el estudiante debe imitar, lo cual lo convierte en un futuro profesor que reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y hasta las rutinas desarrolladas e incorporadas en el ambiente áulico.

Rodríguez (1995: 20) titula este modelo como concepción tradicional-oficio y explica que entre los aspectos negativos dentro del currículo de Formación Inicial se encuentra la separación y fragmentación entre la teoría y la práctica. Argumenta, además, que una de las premisas básicas durante el proceso formativo es la de poner en contacto al estudiante en su trayecto de formación con el ambiente y la cultura escolar, prepararlo para que desarrolle un proceso de observación e imitación semejante a como se aprendían tradicionalmente los oficios. “Tras un período de observación se enfrentaba al aprendiz con la realidad escolar de forma que, imitando el modelo y por un proceso de ensayo y error alcanzaría el dominio de las técnicas de enseñanza.”

3.2. EL MODELO ACADEMICISTA

La orientación primordial de este modelo enfatiza en el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña, desde ella se sustentan programas y prácticas habituales en la Formación Inicial del profesor. En opinión de Davini (1995: 29) este modelo relega a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente otorgándole un papel débil y superficial. En el fondo se impone la idea que, la lógica y estructura de los contenidos provenientes de las distintas disciplinas, son la principal fuente

del conocimiento y debería ser lo que se enseñe al estudiante. Desde esta perspectiva, el modelo plantea una escisión entre producción y reproducción del saber, por cuanto el que se forma para profesor debe repetir fielmente los contenidos aprendidos. Respecto a ello Pérez Gómez (1992) explica que este modelo se inserta en un enfoque enciclopédico que cuadra con una visión de las prácticas de enseñanza de orientación artesanal favoreciendo la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural. En la siguiente figura se recogen los elementos principales de este modelo:

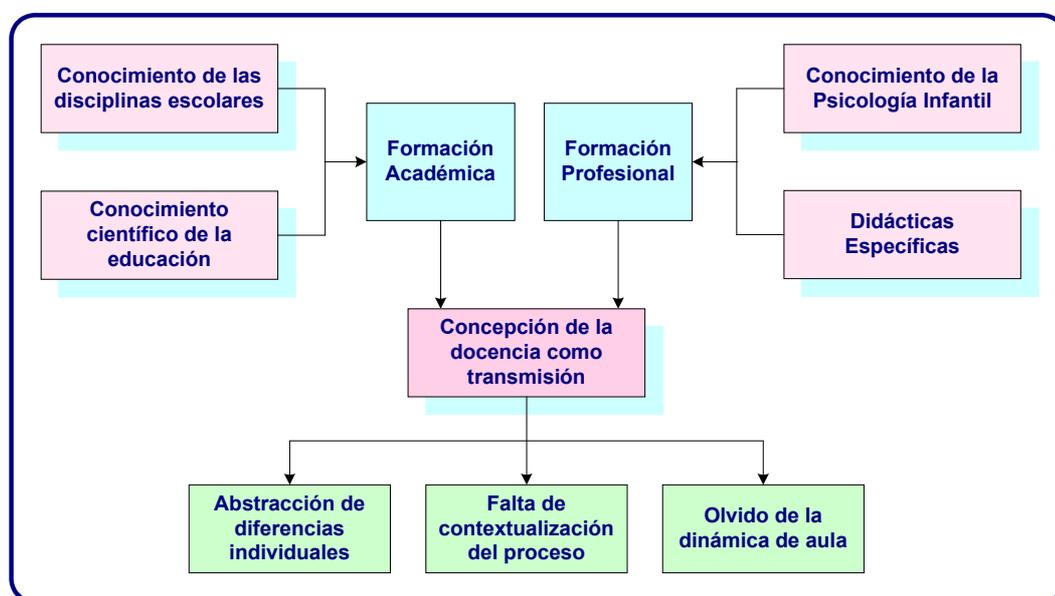


Figura N° 6

Esquema Representativo del Modelo de Formación Inicial Academicista.

Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (Original en Catalán)

3.3. MODELO TECNICISTA-EFICIENTISTA

Este modelo apunta a la tecnificación de la enseñanza. Con base en esa racionalidad el profesor no sólo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. Imbernón (1997: 37) apunta que una de las debilidades de este modelo radica en que le da prioridad a la cultura

técnica y desmejora la orientada hacia lo humanístico y artístico. Para Gimeno (1983) este modelo encaja con el Paradigma Técnico y se manifiesta en la adquisición de competencias entre las que se cuentan: la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos. Una muestra representativa de cómo funciona este modelo la podemos apreciar a continuación:

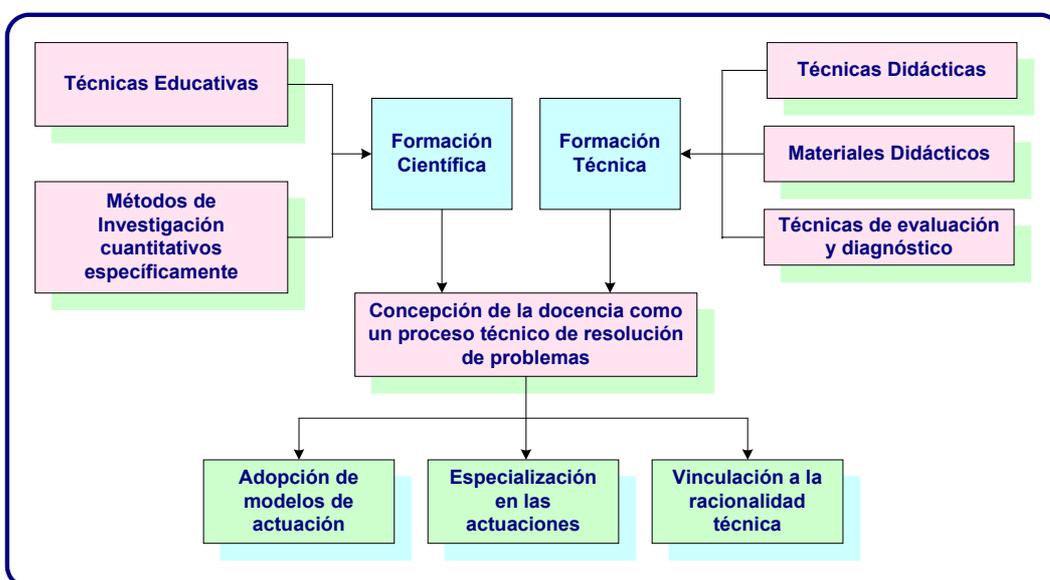


Figura N° 7

Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Tecnocista-Eficientista
Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (Original en Catalán)

También este modelo amplió su campo de acción hacia la imposición de prácticas específicas en la formación del futuro profesor, el modelo de entrenamiento (Pérez Gómez 1992) el modelo de toma de decisiones (Marcelo 1994) son planteamientos que legitimaron su carácter técnico-instrumental. Otros esquemas de funcionamiento del modelo técnico se encuentran en el auge que tomaron especialmente para la década de los sesenta modelos centrados en la microenseñanza, de origen estadounidense, en el análisis de la interacción en el aula de la cual se recuerdan los trabajos de Flanders (1970), el de supervisión clínica y el

basado en las competencias. Cabe destacar que la microenseñanza ha sido y aún lo es, uno de los tradicionales esquemas de enseñanza que permanecen en el trabajo de las Prácticas Profesionales.

3.4. MODELO PERSONALISTA-HUMANISTA

Para este modelo lo más importante es la formación del profesor como persona inmersa en un proceso de construcción de sí mismo cuyo protagonista es él mismo. Sobre ese principio los programas de formación enfatizan en el fortalecimiento de las características que hacen más humana la tarea del profesor, el conocimiento de su autoconcepto, autoimagen y autopercepción., tal como se ilustra en la siguiente figura:

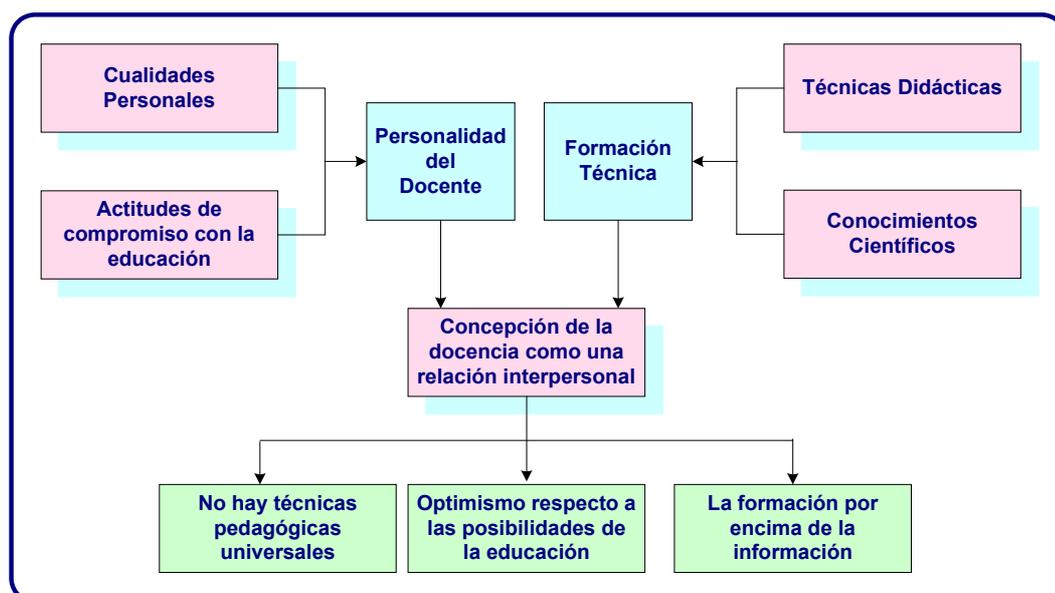


Figura N° 8

Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Humanista

Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (original en Catalán)

Sin duda, la distinción más importante en materia formativa que realiza este modelo, se encuentra en la potenciación del profesor como persona. Respecto a ello Rodríguez (1995: 23) comenta que “en la formación del profesor cobran importancia singular por una parte, la ayuda

a su propia autorrealización y por otra, la ayuda a la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que faciliten la autorrealización de sus futuros alumnos.” Desde este argumento se entiende que la tarea formativa si bien implica dominio de aspectos cognitivos y destrezas / habilidades, también está profundamente conectada con aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo.

3.5. MODELO HERMENÉUTICO-REFLEXIVO

Esta denominación la utiliza Pérez Gómez (1993), también se le conoce como enfoque del profesor orientado a la indagación (Rodríguez 1995). Ferrández (2000) hace una división en términos didácticos del modelo, atribuyéndole una orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstruccionista, dentro del cual introduce el modelo contextual crítico con sus elementos fundamentales: a) ámbito de la Formación Inicial, b) ámbito de la formación permanente, c) proceso permanente de innovación y d) contexto referencial.

Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes, investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del profesor. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social-reconstruccionista, se defiende la escuela, el aula y el contexto como espacios donde se concretizan valores de justicia, igualdad y emancipación. Para Ferrández (2000: 56) desde este enfoque “la práctica no se concibe como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino... como una ocasión para adquirir conocimiento... es un elemento vertebrador, principal punto de partida por medio del cual se organizan los programas de formación.”

Este modelo reflexivo exige interpretar la formación desde la perspectiva de la práctica, para ello es necesario romper el criterio de la

práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico. En tal sentido, la teoría no aparece enfrentada a la Práctica como una jerga lingüística limitada para resolver los problemas cotidianos de su propio mundo (Torres Santomé, 1991) sino que su valor y utilidad lo legitima y determina la propia práctica.

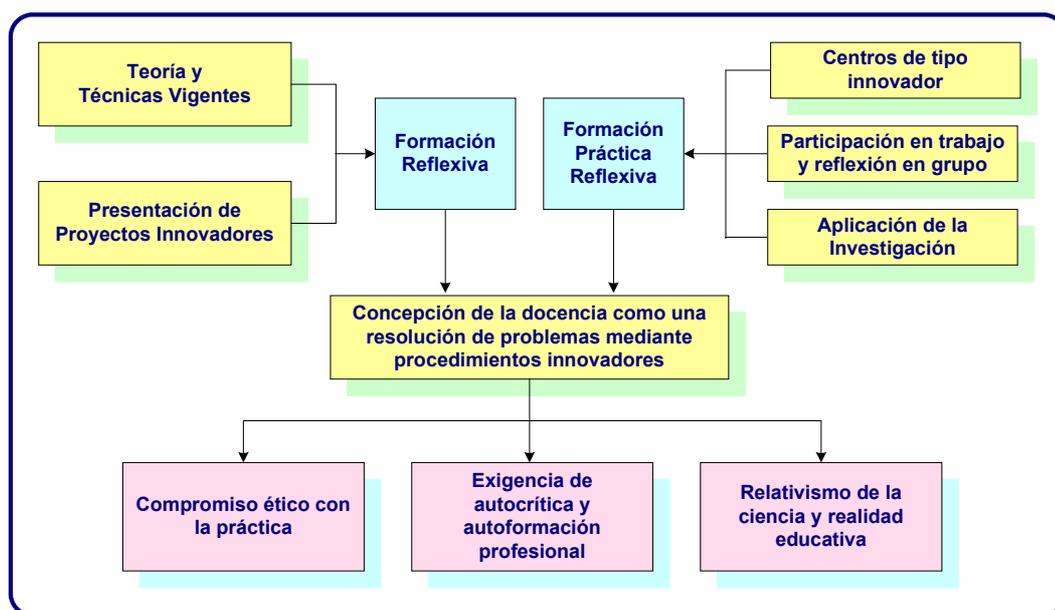


Figura 9

Esquema representativo del Modelo de Formación Inicial Hermenéutico-Reflexivo

Fuente: Colom, Sarramona y Vázquez (1999) (original en Catalán)

Uno de los autores que encuadra en este modelo es Schön (1992), quien analiza la epistemología de la práctica implícita que ocurre en las actividades de enseñanza, las cuales caracteriza como inciertas, inestables, singulares en las que encuentra conflictos de valor. A su vez, esa epistemología es interpretada como reflexión en la acción, es decir, el conocimiento no precede la acción, sino que está en la acción.

No obstante, cualquiera sea la denominación, en el modelo hermenéutico-reflexivo el conocimiento está profundamente influido por la

variable contextual, emerge de él, posee una carga de valor y es construido personal y colectivamente.

La enseñanza, por lo tanto, se desarrolla de manera cambiante y diversa, equivale a desarrollar una dinámica de investigación en la que alumnos y profesores reflexionan sobre lo que acontece en el contexto permanentemente, toda vez que este se presenta como un medio ecológico de alta complejidad por el mundo de significados que contiene en su interior.

La formación del futuro profesor desde este modelo sugiere la integración teoría y práctica, no tanto en la tradicional petición que la teoría ilumine la práctica, sino que a partir de la reflexión sobre la práctica se construya teoría. Así, la práctica es un referente, eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación.

En suma, todos estos modelos se han venido incorporando en un contexto más que en otros, sin que en mucho de los casos se haya hecho referencia en el currículo de Formación Inicial y menos aún se encuentren de forma explícita en las orientaciones de las Prácticas Profesionales. Como es evidente cada modelo establece sus propias orientaciones y denominaciones respecto a la formación docente y aunque hay matices en ellos, poseen señales inequívocas.

4. LOS MODELOS DE FORMACIÓN Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN

La incidencia de uno u otro modelo de formación en el currículo de la formación docente en la mayoría de los casos, ha estado marcada por momentos en los cuales se entretajan aspectos políticos y sociales cuya concreción son las reformas curriculares emanadas en las directrices gubernamentales.

Tradicionalmente, la formación de docentes ha estado caracterizada por ser profundamente conservadora, donde el discurso y las Prácticas constituyen una garantía de preservar determinadas formas de transmitir el conocimiento. Puede asumirse que el modelo de formación que prevaleció en otros momentos, mantuvo una tendencia normalizadora y disciplinadora. Esta tendencia tuvo su expresión en el uso de metodologías centradas en la enseñanza magistral y técnicas grupales que se asociaban a un hábito y disciplina pedagógica que seguía ciertas indicaciones de la didáctica general. Las Prácticas Profesionales se limitaban a planear una clase, utilizar el material didáctico formular objetivos y saber evaluar. Además, seguían un ritual de normas en las que se exigía al futuro docente buena presentación personal, compañerismo, cooperación, capacidad de adaptación, exactitud en el cumplimiento del deber y devoción por la tarea educativa.

El modelo normalizador sustentó una formación donde la condición de normal era casi sinónimo de lo correcto, por no decir lo sano. Para conservar esa denominación, la inclusión de las Prácticas en la carrera docente obedeció a una concepción que se vinculó históricamente con la visión del maestro como artesano, que debía aprender su arte por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de una serie de acciones necesarias para ejercer el oficio de enseñar. En esta visión se insistía en la existencia de una escuela anexa que posibilitara el ejercicio de la práctica y marcara la pauta para la organización del trabajo del practicante.

En la base de esa concepción, estaba el supuesto que la planificación de la enseñanza resolvería los problemas de la cotidianidad del aula, que por lo demás, era pieza clave del modelo tecnológico en el que se sustentaban muchos currículos de la formación docente. En el ámbito universitario, la estructura y sentido de las Prácticas Profesionales

se ha mantenido vinculada a varios modelos, en primer lugar al modelo práctico artesanal, principalmente porque los estudiantes han imitado los esquemas de enseñanza y aprendizaje que muestra el profesor; en segundo lugar, al modelo academicista, por cuanto la enseñanza universitaria en un alto porcentaje es transmisora de conocimientos y, en tercer lugar, se mantiene la formación docente guiada por el modelo técnico, reafirmada por un discurso profesionalizante donde se actúa bajo los parámetros de lo que Shön (1992) ha denominado racionalidad técnica. En otros términos, no sólo el docente también los estudiantes trasladan proposiciones de la teoría científica a la práctica para alcanzar propósitos eficientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y cada uno de los modelos se manifiesta de diversas formas, posiblemente combinados o quizás de manera individual, pero en todos ellos es perceptible la tendencia reproductivista.

Objetivamente, este modelo de formación ha venido cambiando a la par de los paradigmas de la enseñanza y el currículum, fijando otras directrices a la formación docente ajustada a la realidad y exigencia de nuevos tiempos. En ese sentido, se puede sostener ha estado clausurandose una tendencia normalista en la formación docente, situación en la cual las Escuelas o Facultades de educación les han tocado representar un papel destacado como alternativa para cambiar el modelo normalista.

Actualmente, la concepción de los modelos de formación y, en consecuencia, los soportes curriculares que los legitiman, transitan por otros derroteros, como es la pretensión de formar docentes bajo referentes de especialistas dotados de tecnologías y novedosos códigos teóricos competentes para llevar a cabo procesos educativos sometidos a profundas reformas de sus objetivos, estructura, contenido y formas de evaluación y control.

5. MODELOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES: UN BINOMIO INDISOLUBLE

Los modelos de formación y las Prácticas Profesionales son complementarios, llevan a cabo una lógica similar mediada por el currículum, los conocimientos, experiencias pedagógicas de los profesores implicados que implícitamente orientan su quehacer en el proceso de formación de la carrera docente. La organización y ejecución de las Prácticas remite a un determinado paradigma de formación, en consecuencia a uno o varios modelos. Con acierto advierte Zeichner (1983 citado en Escudero 1993) condensan y filtran a su modo las creencias y prácticas que dan cuenta de las formas de entender la escuela, el currículum, la enseñanza y la misma profesión docente.

Tal relación entre el modelo de formación y las Prácticas Profesionales a nuestra manera de ver, se fundamenta en un principio isomorfo, es decir, que entre ellas se establece una coherencia entre la concepción que guía las Prácticas y las experiencias que desarrollan los estudiantes en las instituciones escolares. Ambas constituyen una condición necesaria para que el futuro docente reelabore sus propias convicciones, requieren de implicación y de una relación estrecha que vaya en doble dirección.

Frente al desconocimiento del Modelo de Formación que orienta las Prácticas durante la Formación Inicial, los futuros docentes realizan experiencias escolares de poca incidencia sobre su posterior desempeño profesional. Esta incidencia la mayor parte de las veces, se hace visible durante este período, lo cual contribuye a que el estudiante configure un cuerpo de supuestos validados institucionalmente.

También es necesario destacar que ese desconocimiento, no propicia y a veces no permite, la construcción de verdaderos

conocimientos, tanto en el estudiante como en el profesor de Prácticas. Una de las causas de esa situación está determinada por la concepción de la enseñanza universitaria, en la mayoría de los casos caracterizada más que por un proceso de transmisión de conocimientos, por uno de transmisión de saberes e información.

Por otra parte, las Prácticas Profesionales no son experiencias solitarias, están insertas dentro de planes de estudio universitarios que generalmente no centran su atención en poner en contacto al futuro docente con las escuelas, a través de prácticas directas, cotidianas y de asunción de responsabilidades. Dichos planes sustentados por densos Diseños Curriculares, han reducido la vinculación de las Prácticas Profesionales, haciéndolas aparecer como un compartimiento estanco, desmembrada del resto de las asignaturas, fortaleciendo la unidisciplinariedad y no la interdisciplinariedad como noción básica en el abordaje de los procesos de construcción de conocimiento.

Evidentemente, los Diseños curriculares de las carreras docentes no muestran la debida articulación y adecuada integración de los modelos de Formación y las Prácticas Profesionales, más bien son estructuras con alto grado de rigidez. Los diseños curriculares en casi todas las instituciones de Educación superior y específicamente las instituciones de formación docente, poseen diseños inflexibles, con un alto grado de segmentación dentro de los planes de estudio. UNESCO y CRESALC (1997)

En relación con lo antes expuesto, es posible afirmar que dentro de los diseños curriculares no se hace explícita la relación teórica de los modelos de formación-Prácticas Profesionales y en gran medida, se plantea como una cuestión técnica, olvidando como escribe Carr y Kemmis (1988: 38) que es necesario incorporar “teorías sobre los hechos... así como teoría acerca de cómo las personas que participan en

tales hechos pueden aprender de ellos y colaborar a cambiarlos teniendo en cuenta lo aprendido.”

En consecuencia, Modelos de formación y Prácticas Profesionales son expresiones cargadas de teoría y práctica, ambos forman un binomio indisoluble, una simbiosis, cuyos propósitos se entrelazan, se complementan y vehiculizan las bases y fundamentos de los diseños curriculares.

6. EL EJE DE LA FORMACIÓN INICIAL: ¿LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES?

La práctica “debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente “(Perrenoud 1994b, citado en Diker y Terigi 1997: 224) Premisa que resume gran parte de la insistencia de toda una generación de autores por colocar la Práctica al sitio de honor que le corresponde dentro de la Formación Inicial. Por nuestra parte, nos hemos preguntado si las Prácticas Profesionales son el Eje de la Formación Inicial, ahora nos toca reflexionar sobre ello.

En principio, decir que las Prácticas Profesionales constituyen el Eje de la Formación Inicial de docentes requiere de algunas especificaciones. Una de ellas, es que esta aseveración recoge en cierta forma, criterios que se han ido generalizando en el marco de la formación docente, pero que aún forman parte de las postulaciones discursivas que adornan todas las mesas de discusión donde se trate esta temática.

Otra, más atrevida, es tener en cuenta que las Prácticas se enriquecen con las experiencias de aula, sin embargo, con reducirlas sólo a esta actividad parece que se corre el riesgo de simplificar su impacto en los futuros profesores. Con ello no queremos negar la idea de lo enriquecedor que resultan las Prácticas de aula, pues estaríamos negándonos nuestros propios asertos en este trabajo, de lo que estamos conscientes es que

exclusivamente la estancia en ella, es insuficiente si no está acompañada de un proceso que garantice una verdadera reflexión.

En palabras de Zabalza (1990), el período de Prácticas es una pieza importante dentro de la Formación Inicial, toda vez que en él se inicia el proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que tienen varios propósitos a la vez, sirven de punto de referencia y contraste, para aplicar y revisar conocimientos teóricos ofrecidos desde las diversas disciplinas del plan de estudios. Y esto cobra el mejor de los sentidos si aceptamos como válido que las Prácticas se construyen en estrecha interrelación con los contextos educativos, y en conjunción con sus problemáticas, aciertos y desaciertos, además de los condicionantes que ellos suponen para el futuro ejercicio profesional.

La siguiente especificación se refiere al hecho que al hablar de las Prácticas Profesionales como Eje de la formación directamente se está también haciendo alusión a la tarea docente. Veamos una de las razones. Durante todo el trayecto de Formación Inicial, los profesores en el transcurso la carrera están muy preocupados por conectar los estudiantes con la tarea docente que se desarrolla en las escuelas, los mueve el deseo que éstos se vayan apropiando de la vida de las aulas para que el impacto al final no sea tan fuerte. Sin embargo, la mayoría de las veces lejos de lograr resultados positivos con dicha vinculación, es decir, que se vayan progresivamente construyendo espacios para construir y deconstruir la tarea docente, se envía apresuradamente a los estudiantes hacia las aulas y escuelas, bien a indagar aspectos del programa, bien a observar la rutina escolar.

Consideramos que esta inmersión temprana en los espacios escolares, puede obstaculizar la necesidad de ampliar la visión que los estudiantes logren ir construyendo sobre la tarea docente a lo largo de experiencias guiadas a la escuela, además, les hace pensar que una de

las formas más regulares de acceder a las escuelas es ir a inspeccionar sólo lo cotidiano del aula, como si ello fuera un proceso de ensayo y error o, único esquema válido para todas las circunstancias.

Respecto a este problema, Moral (2000: 182-183) plantea que a los estudiantes debe llevárseles a los contextos escolares provistos de un esquema de investigación teórico/práctica que intente superar las dificultades que surgen con los docentes de las escuelas para que éstos lleven a cabo procesos de investigación debido a que interfieren el avance de contenidos. Este esquema no se apoya como elemento básico en la acción para mejorar la práctica, sino en “un proceso reflexivo de introspección, abstracción, deliberación y razonamiento”. Explica la autora que el alumno debe observar y examinar “con cuidado todos aquellos elementos de la práctica que le resulten problemáticos y difíciles de comprender y debe reconsiderarlos desde la relación que se establece entre la teoría y la práctica, consiguiendo reflejar esa relación desde un discurso personal...” Todos estos aspectos los resume en seis fases a saber:

- Delimitar la teoría que fundamenta la práctica mediante un análisis teórico
- Cuestionar los principios teóricos que fundamentan la práctica con la ayuda de un planteamiento de hipótesis.
- Comprobar los principios teóricos a través de un análisis de la práctica.
- Verificar las hipótesis formuladas utilizando el contraste de análisis teórico/práctico
- Confrontar conclusiones en grupos.
- Reconstruir la teoría que fundamenta la práctica mediante una visión personal.

Por último, aceptar la premisa de la cual partimos, las Prácticas como *Eje de la Formación Inicial*, a su vez, implica asumirla como un constructo, u objeto de estudio en permanente elaboración que es posible estudiar en dos direcciones unidas fuertemente entre sí: una, la del análisis y otra de la acción. Ambas se tejen y entrecruzan dentro del campo de las Prácticas, como un interjuego que equivale a estar y actuar dentro de la tarea docente y, también a revisar críticamente esa tarea.

7. LA IMPORTANCIA DE LOS TUTORES EN LA FORMACIÓN INICIAL

En estos últimos años dentro del contexto educativo, ha venido ocupando un espacio significativo la idea de los tutores en la Formación Inicial y más específicamente, dentro del espacio de las Prácticas Profesionales de los estudiantes en formación. Asumir esta figura ha generado la reorientación de procesos, estrategias y significados de aspectos formativos que hasta hace poco estaban desatendidos.

En la perspectiva de Zabalza (1998: 18) Tutor en un sentido general se refiere a:

“La persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es el profesional técnicamente competente que es capaz de irlo guiando por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.”

En el terreno de la Formación Inicial, el Tutor, enfatiza el autor, tiende a conceptualizarse de una manera más precisa.

“Es aquella persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de una joven aprendiz proporcionándole la guía y apoyo necesario y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más

positivo tanto para él como para quienes vayan a verse afectados por el mismo.” (Ídem)

Según nuestro criterio, el Tutor es aquel profesor reflexivo, crítico e investigador de su práctica en el aula, que brinda asesoría personal, con formación orientada hacia la indagación, cuestión que le permite estar en permanente contacto con todas las personas que forman parte de una institución escolar, colectivo de profesores, comunidad, alumnos y las decisiones que en ella se tomen. A ello habría que agregar que la figura del Tutor no se puede ver sólo como un complemento de los roles docentes que impone la actualidad, en verdad su origen data de la época griega.

La historia registra este hecho partiendo de la relación mentor-protegido, cuando Ulises, legendario héroe griego, confía a Mentor la custodia y guía de su hijo Telémaco mientras él estaba ausente. A ambos se les reconocen ciertas virtudes, a Mentor, sabiduría, valores personales e integridad y a Telémaco en su condición de protegido, honrar las diferencias que los separan, dada las circunstancias de madurez. Dicha relación, en el fondo era totalmente personal y de mutua respeto (Litte 1990 citado en Barquín: 2002).

Por otro lado, se dice que la figura del tutor aparece junto con la institucionalización de los estudios superiores universitarios en el siglo XI .Para entonces, su función se dirigía a la vigilancia educativa de los estudiantes, cuidando que el valor de la verdad se mantuviera firme y fiel en estos nuevos aprendices con el fin de orientarles en su formación Lázaro (1997).

Cabe indicar como algunos elementos comunes en la definición de Tutor, el ser guía, orientador, asesor, orientador, ejercer la tutela, servir de apoyo, establecer amistad, tener integridad y poseer experiencia. Cualidades que se intensifican cuando éste actúa como un recurso

interno para el desarrollo del ejercicio profesional del estudiante y de sus progresos formativos. Sin embargo, el Tutor ha ido creciendo rodeado de puntos que le han convertido en una figura polémica.

En relación con la controversia Ferreres (1997: 182) en una investigación donde se valoró la realidad de los Planes Provinciales de Formación del Profesorado en algunas Provincias de Cataluña, señala que el asesor es uno de los núcleos problemáticos, puesto que “en él se dan cita y convergen, al final, casi todas las problemáticas y puntos críticos”. De igual manera, explica que la polémica aumenta si se toman en cuenta las funciones, procedencia y selección de los tutores, así como la diferencia entre el perfil real e ideal.

De esta manera, el Tutor, a pesar ocupar un lugar destacado en el ámbito educativo, pieza clave a la hora de proponer cambios y mejoras en los procesos de Formación Inicial y Permanente, también ha generado discusión. Y en eso coincidimos con Ferreres, por cuanto seleccionar un tutor no es tarea fácil, exige que éste exhiba un alto compromiso con todos los miembros de la comunidad educativa a la cual pertenece para que ésta pueda retribuirle su esfuerzo y participación. De no ser así, se fragmentaría su trabajo y resultaría poco efectivo en la ayuda que brinda al estudiante, el cual nuevamente estaría desconectado de la compleja realidad que constituye el entorno escolar, en especial cuando está en períodos de Prácticas.

7.1. FUNCIONES DEL TUTOR

Dentro de la literatura no hemos encontrado una teoría propia de la formación del tutor desde la cual dar coherencia a este interesante proceso, pero parece indispensable referirse a las tareas o funciones que en la realidad educativa asumen estos profesores por cuanto en ocasiones suelen ser imprecisas y surgen de su misma implicación.

Tampoco se favorece esta situación, la ausencia de una normativa reguladora ni de instituciones que las acepten totalmente. En realidad, la falta de referentes sobrecarga las funciones del tutor y es probablemente la causa de la permanente demanda para la asunción de responsabilidades (Ferrerres: 1997), convirtiéndoles en “una especie de todo terreno, capaces de recorrer los caminos más intrincados de la formación y llegar a los lugares más difíciles.” (Montero 1996: 176)

Las funciones del tutor dependen de la situación concreta en que ejerza su rol; así los profesores tutores de los estudiantes de bachillerato desarrollan unas funciones distintas a los que dedican un tiempo a tuturar los estudiantes universitarios en períodos de Prácticas o aquellos que fungen como tutores universitarios. Por ello nos interesa revisar las de los profesores-tutores de Prácticas y las del tutor universitario.

7.2. TUTOR DE PRÁCTICAS EN LA ESCUELA

El profesor tutor durante el período de Prácticas, es aquél que trabaja en la escuela, acompaña al estudiante durante su permanencia en la ella, colabora para que pueda establecer una estrecha vinculación con la institución y el colectivo de docentes, de manera que su orientación responda a las expectativas, dudas e incertidumbres y, sirva como puente para llevar a cabo propuestas de actividades académicas que surjan del propio estudiante. Según Zabalza y Cid (1998:32): un buen tutor, en todo caso:

“Muestra a los futuros profesionales cómo puede llevarse a cabo la integración teoría y práctica en el trabajo profesional cómo pueden extraer teoría de la práctica de aula y como la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver problemas que en ella no se producen”.

Evidentemente, esta función que podemos caracterizar como global de lo que hace el tutor, se diferencia notablemente del tradicional papel del profesor de Prácticas, quien a nombre de la universidad, tiene la responsabilidad de supervisar y evaluar la práctica de aula de los futuros profesores. Sin embargo, también la función del tutor incluye otras funciones, a manera de síntesis podemos mencionar algunas que recogen más nuestro propósito, como es a la función del profesor-tutor dentro de las Prácticas:

- Apoyo sistemático al futuro profesor en lo personal y profesional, sin que se establezca una relación de subordinación.
- Guía en el conocimiento y estructura de la escuela/aula.
- Sugerir al estudiante la preparación y puesta en práctica de actividades educativas.
- Establecer contactos con el profesor de Prácticas de la Universidad para aplicar correctivos y mejorar la actuación del estudiante dentro del aula y la escuela.
- Informar a los profesores de la escuela de la experiencia del estudiante a fin de encontrar apoyo y receptividad en el colectivo.

Por otra parte, es de destacar que las diversas funciones asumidas por el tutor, también los lleva a un proceso reflexivo acerca de los estudiantes que van a ser tutorados. Stanulis 1995 (citado en Arrebola, Pérez y Rojas 1998) señala una serie de preguntas de reflexión que los tutores consideran importantes descifrar para fortalecer el proceso colaborativo con los estudiantes. A manera de ilustración se pueden visualizar en la Figura N° 10.

Es a partir de un proceso de reflexivo, en torno a la visión del aprendizaje que poseen los estudiantes, las fuentes de consulta y conocimiento y la naturaleza del mismo proceso que lleva a los profesores

tutores a un nivel más alto de autoconciencia sobre el impacto de su tarea formativa. Se trata de un proceso mutuo de aprendizaje, inevitablemente sujeto a la reflexión para así contribuir a integrar teoría y práctica, como refiere Shön (1992:31) “un diálogo entre el pensamiento y la acción” . La verdad es que ese proceso reflexivo, contribuye a reafirmar la condición de aprendices de los futuros profesores, además a reducir en gran medida la percepción que los profesores de la escuela y los universitarios son dos mundos separados.

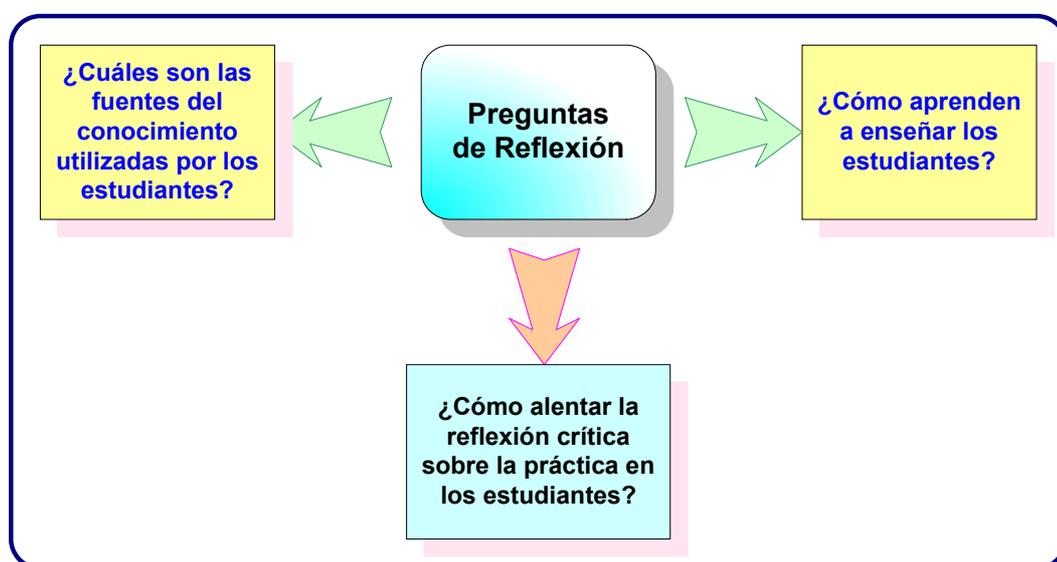


Figura N° 10

Preguntas de los Profesores Tutores sobre los Estudiantes

Fuente: Inspirado en Arrebola, Pérez y Rojas, 1998

7.3. EL TUTOR DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD

Un acercamiento a la denominación Tutor de Prácticas de la Universidad, encierra para nosotros un importante punto estratégico, tanto desde el punto de vista del estudiante como del profesor que cumple ese rol. La cuestión está en el cómo se ocupa este tutor de llevar a cabo acciones formativas sin ningún tipo de rodeos con los estudiantes, cuando la mejora de aspectos puede que lesione sus Prácticas, por ejemplo, cuando la calificación final los desfavorece.

Por otro lado, está la necesidad de establecer un tipo de relaciones personales y académicas con los tutores de la escuela, sin que ellos sientan que sus consideraciones sobrepasan los límites de su territorio. En cualquiera de los casos, la dificultad está en que el profesor de la Universidad lejos de convertirse en Tutor, se parece más a un supervisor o acaso, ¿No es eso en el fondo? En realidad es eso, pero mucho más.

El Tutor de Prácticas de la Universidad es un miembro, entre muchos, de un equipo de profesionales universitarios, que tiene como funciones además de introducir al alumno/a en formación en uno o varios ámbitos de trabajo, la responsabilidad de desarrollar un proyecto de trabajo investigativo y goza de plena carga docente (Ferrerres, 1998) A ello valdría agregarle, que el tutor de la Universidad es un eslabón elemental para construir una dinámica relacional con el profesor tutor de la escuela, relación eminentemente colaborativa y decisoria para mantener buenas relaciones entre la Universidad y las Escuelas. Molina (1998: 294) introduce otro elemento en cuanto a los Tutores de Universidad, su idea es que su “actuación no se produce en el vacío sino en una organización determinada que, a su vez, ha de referirse al contexto en el que existe.”

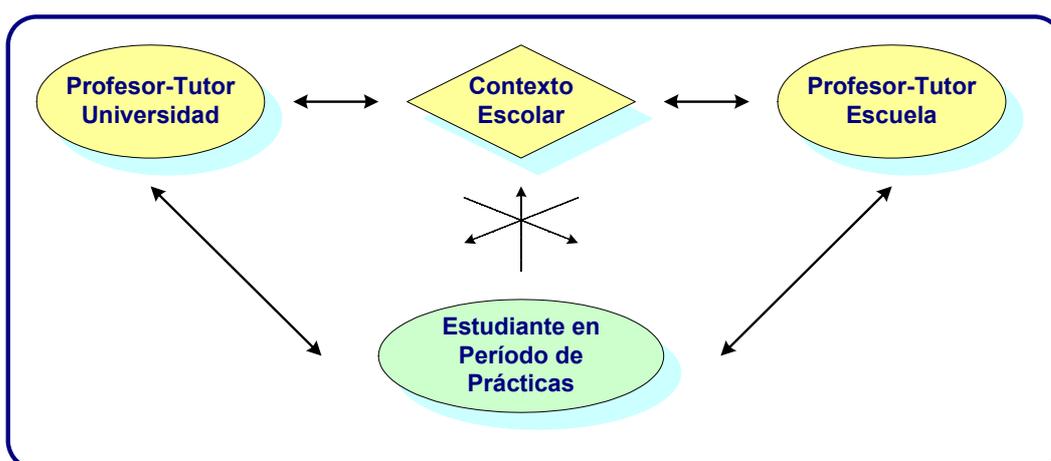


Figura 11

Factores involucrados en las relaciones universidad/escuelas

Fuente: Proceso de Investigación.

Como puede apreciarse la tarea del profesor tutor, ya sea de la escuela o de la universidad, está definida por la idiosincrasia de cada contexto escolar. La conjunción entre ambas funciones, las tareas institucionales emprendidas resulta una imprescindible contribución para que el estudiante en período de Prácticas optimice su rol. De ahí, que el perfil de la tutoría ejercida por los profesores está tan enraizada al entramado organizativo de las escuelas y de las relaciones interinstitucionales con la universidad

En la perspectiva de los estudiantes, es de destacar que Lázaro (1996:101) a raíz de una investigación, cuyo propósito era valorar los requisitos previos que debe reunir un tutor de la Universidad, constató la importancia de ocho cualidades: afectividad, comunicación, justicia, autoridad-serenidad, respeto, formación académica, actualización-información, competencia didáctica. Según las respuestas de los estudiantes se confirma la máxima importancia de la:

“Afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia en el establecimiento de la relación interpersonal; de hecho, prefieren tutores en los que se puedan confiar, que exista un cierto nivel de ‘aproximación humana’ que facilite la seguridad de comunicación. En relación con ello, resaltan la ‘autoridad serena’ como requisito de guía para confiar y aceptar las sugerencias y recomendaciones, o simplemente el diálogo. Aunque se aprecian variaciones las cualidades afectividad, autoridad y serenidad son constantes que se valoran como fundamentales.”

Como quiera que sea, la tarea del profesor tutor de la universidad es un proceso dinámico ajustado a las necesidades formativas de los estudiantes y depende mucho, del valor y respeto por su individualidad con sus posibilidades y limitaciones, al igual que de una buena gestión del programa de Prácticas y de cumplir en las escuelas con las

responsabilidades profesionales. Para sintetizar estas relaciones es imprescindible como sugiere Marcelo (1990:352)

“Proporcionar entrenamiento supervisor tanto a los profesores universitarios como a los profesores tutores de escuela; seleccionar cuidadosamente a los profesores tutores de acuerdo con su influencia potencial como modelo y por sus experiencias supervisoras previas, atender a los estilos de supervisión y relacionar éstos con el autoconcepto, y los niveles conceptuales de los alumnos en prácticas; y delimitar con claridad sus responsabilidades y expectativas entre profesores universitarios, profesores tutores y alumnos en prácticas ”

7.4. LAS ESCUELAS COMO APOYO A LOS ESTUDIANTES EN PERÍODOS DE PRÁCTICAS

Como se habrá podido apreciar en los aspectos relacionados con la importancia de los tutores en la Formación Inicial, la relevancia de la Escuela es significativa. En esencia, porque es un elemento fundamental para conseguir el desarrollo de procesos de reflexión, indagación y desarrollo de pensamiento crítico, dentro de la Formación Inicial y, específicamente, en períodos de Prácticas.

Es de suponer, que en la actualidad no todas las escuelas están dispuestas a crear un clima propicio para constituirse en partícipe de la formación del futuro profesor. También, por parte de la universidad existen limitantes para consolidar trabajos de colaboración. Para tal fin, ha surgido la iniciativa denominada Escuelas de Desarrollo Profesional (Zeichner, 1990 citado en Marcelo y Estebaranz: 1998). Es lógico pensar que esta propuesta no se ha dado en el vacío, tiene como antesala teórica la literatura en torno a los Modelos de Colaboración que se establecen entre la Universidad y las Escuelas, temática de la cual se han encargado, entre algunos, Huberman y Levinson (1988), Ferreres (1992), Marcelo y Estebaranz (1998) Conchran-Smith (1999).

Las Escuelas de Desarrollo Profesional tienen como compromiso servir de soporte a las Prácticas de los estudiantes, son manejadas por autoridades de las escuelas y profesores de la universidad. Su creación refiere Marcelo y Esteberanz (1999: 110) “es coherente con la idea de la escuela como espacio de innovación y de desarrollo personal y profesional de los profesores, así como de aprendizajes relevantes para los alumnos.” Desde esta óptica la Universidad se constituye en apoyo e impulso a la innovación así como al trabajo colaborativo.

La novedad planteada con este tipo de Escuelas necesariamente pasa por la institucionalización de unas relaciones de Colaboración basadas en la Consonancia, Disonancia Crítica y Resonancia Colaboradora (Conchran-Smith: 1999)

Las relaciones de Consonancia, refieren aquellos enlaces entre la Universidad y las Escuelas que sean consistentes entre sí y se apoyen mutuamente. Este tipo de relaciones busca que los estudiantes desde el trayecto de Formación Inicial tengan sistematicidad y rigurosidad en la toma de decisiones en torno a la enseñanza. El papel de los profesores de la universidad y de la escuela es darles mensajes coherentes para que apliquen un determinado conocimiento en las situaciones del aula. Es una relación centrada en el desarrollo de competencias desde la universidad que luego son verificadas en la escuela.

La relación de Disonancia Crítica por su parte, plantea ciertas incongruencias en cuanto a la formación crítica que recibe el estudiante en la universidad, situación que desafía lo que normalmente se da por sentado en la escuela. Los programas de formación universitaria que crean una disonancia crítica tienen la intención de ser, en esencia, transformadores. Sin embargo, los esfuerzos por vincular la universidad y la escuela significan estar dentro de un ‘foso de separación entre dos

mundos'; en otras palabras, se amplía la brecha entre el mundo de la práctica y la escuela y el mundo de la teoría y la universidad.

Por último, las relaciones de Resonancia Colaboradora, una manera de reinventar las prácticas conectando el aprendizaje de los estudiantes sobre sus experiencias en la escuela con lo que aprenden en las experiencias universitarias. Este tercer enfoque está basado en la creación de comunidades de aprendizaje.

Desde estos dos enfoques, Disonancia Crítica como Resonancia Colaboradora, se puede concluir que las relaciones Universidad-Escuelas y, consecuentemente, las Prácticas se favorecen en la medida que los estudiantes desarrollan nuevas formas de comprender mejor su experiencia en la Escuela, menos regida por estructuras y sin tantos supuestos convencionales. Igualmente, los profesores de la universidad y de las escuelas, también aprenden a interpretar la cultura cotidiana de la escuela, investigar su práctica y cuestionar lo establecido. Y aún más, el "poder para reinventar la enseñanza no está situado ni en la universidad, ni en la escuela, sino en el trabajo de colaboración de ambos." (Conchran-Smith, 1999: 541)

La opción para recomponer el mundo de las Prácticas e insertar activamente la Universidad en los escenarios escolares, es parte del paradigma del Desarrollo Profesional. (Ferrerres, V.e Imbernón, F.,1998) Esta propuesta se entiende como un mecanismo global que debe contribuir a conformar una cultura de participación de docentes, estudiantes en formación y la Universidad misma. Para los autores, el Desarrollo Profesional es una dinámica compleja y se dirige básicamente a que los participantes se impliquen colaborativamente en un proceso de formación de profesores.

Esta perspectiva es viable siempre que emerja del propio centro y lleve a plantear una concepción específica de la escuela, en la cual se privilegie el desarrollo personal bajo un clima organizativo que respete la igualdad de sus participantes y sirva de soporte para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Exige, por lo tanto, una cultura colaborativa. El Desarrollo Profesional se manifiesta en tres procesos: El Desarrollo Organizativo, el Desarrollo basado en el Centro y el Desarrollo Cooperativo.

El Desarrollo Organizativo, se considera como un esfuerzo dirigido al cambio que debe involucrar a toda la organización; requiere asumir y compartir responsablemente ciertos compromisos con las diferentes formas de entender el Centro y el trabajo que en él se realiza. Ello implica que los involucrados se conecten con un proceso de construcción y reconstrucción de la cultura escolar que mantiene viva toda Institución.

Este proceso apunta directamente a las estructuras organizativas, es decir, el cómo se ordena el sistema relacional intra-escuela para resolver problemas de la comunidad en forma global. Se apoya en la Teoría Crítica de la Educación para que la resolución de problemas se haga en forma racional, admite puntos de vista diversos y, por lo tanto, potencialmente, variedad de soluciones. En la estructura organizativa se entremezcla lo pedagógico. Su mayor nivel de concreción se realiza por medio de los grupos de profesores, los cuales requieren de un alto grado de motivación y el estímulo de un líder. Bajo este modelo el centro cambia si se modifica su estructura organizativa.

Con el Desarrollo basado en el Centro, se interpreta la escuela como una Institución Social en una visión de conjunto. Abarca aspectos organizativos, curriculares y profesionales. Se aborda a través de proyectos de formación en Centros que requieren animar los docentes dentro de un clima escolar que favorezca la comunicación y el diálogo.

Esta modalidad necesita de la creación y fortalecimiento de equipos docentes animados por la figura del director y estimulados para los debates abiertos. Subyace en ella la noción de cambio desde una óptica política y ética de la organización que se traduce en un cambio cultural de la escuela.

Con el Desarrollo Profesional Cooperativo, se coloca el énfasis en el centro como espacio en el cual el conjunto de profesionales modifican y mejoran su propia práctica. Se señala para ello la necesidad de materializarlo mediante un proceso de investigación como un método que permite reflexionar y desarrollar la cooperación entre pequeños grupos de profesores, que se convierten en los agentes dinamizadores del trabajo colaborativo. Para ello se demanda la conformación de departamentos o seminarios como entes motivadores y activadores de los grupos de trabajo, sin descartar los apoyos externos que puedan beneficiar el desarrollo profesional de los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, el Desarrollo Profesional Basado en el Centro, puede contribuir a cancelar el distanciamiento y el desencuentro entre la Universidad y las instituciones escolares, lo cual equivale a establecer líneas de trabajo coincidentes que reporten beneficios mutuos. Por otra parte, implica una mejora sustancial en el desarrollo de las Prácticas, en las experiencias vividas por los estudiantes y el colectivo de profesores. Así, las Prácticas se convierten en una transición y una oportunidad para estar ante las nuevas realidades que protagoniza la escuela, sin obviar sus condiciones reales como contextos de vida cotidiana y espacios de socialización.

Mediante el Desarrollo basado en el Centro, se aprovecha de manera intensiva la experiencia de las Prácticas, se estimula a los estudiantes a la constitución de un saber práctico, además, se les brinda

la posibilidad de realizar un ejercicio auténtico del quehacer productivo e innovador. En tal sentido, como lo explica Cayetano de Lella (1999) se impone una fuerte interacción entre Práctica Profesional, profesores tutores de universidad y tutores de la escuela y, lógicamente, entre ambos contextos en forma general.