DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Isabel Carrillo Flores (Coord.)

Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Isabel Carrillo Flores (Coord.)

Servei de Publicacions de la UVic-UCC | Eumogràfic

Primera edición: noviembre 2016

© De los textos, los autores respectivos
© De la presente edición:

Eumogràfic / Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya
C. de la Sagrada Família, 7. 08500 Vic. Tel. 93 886 12 22
www.uvic.cat

Impresión: Bookprint

Depósito legal: B 22089-2016
ISBN: 978-84-945564-1-8

Hoy sabemos que el regreso a las primaveras idas
es irrealizable; que el hábito de explicarse las cosas
acalambradas de contradicciones es la fuente de toda
lucidez; y que el oficio de conspiradores para cambiar
el mundo es la única manera de no envejecer.

Mario Payeras
Poemas de la Zona Reina

ÍNDICE

Pensar la formación de maestras y maestros en clave de calidad democrática
Isabel Carrillo Flores 11

PARTE I
PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE DOCENTES

Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado
Enric Prats (coordinación), Luis Núñez, Patricia Villamor, Silvana Longueira 21

Aportación a la formación democrática del profesorado desde la metodología del Aprendizaje Servicio
Belén Zayas Latorre 49

Aproximación teórica de las pedagogías emergentes a través de la Educación y Democracia de Dewey
Francesc J. Sánchez i Peris, Irene Verde Peleato 53

Conocimiento de la Educación y Formación de los docentes
Antonio Rodríguez Martínez, Jorge G. Soto Carballo 59

El papel de los organismos supranacionales en la definición de la formación profesional docente
Javier M. Valle 65

Formación para la ciudadanía democrática del profesorado
Ingrid Agud Morell 71

Formación para las docencias emergentes
Enric Roca Casas 76

John Dewey y las teorías de la desescolarización ayer y hoy
Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada, Jon Igelmo Zaldívar, Gonzalo Jover Olmeda 82

La formación del profesorado en competencias
Mª Carmen Bellver Moreno 87

Modelos emergentes: "Submarí Lila" de la teoría a la práctica
M. Concepció Torres Sabaté 92

Observando la formación desde el primer eslabón de la cadena: la vida humana
José Manuel Muñoz Rodríguez, María José Hernández Serrano 97

Pedagogía de la competencia familiar basada en la experiencia socioeducativa
Lluís Ballester 102

Pedagogías emergentes. Descripción de un programa mindfulness para las familias
Mª Ángeles Hernández Prados 108

PARTE II
EDUCACIÓN, GÉNERO Y DEMOCRACIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia
Sofía Valdivielso Gómez (coordinación), Ana Ayuste González, Mª Carmen Rodríguez Menéndez, Eduardo S. Vila Merino 117

Concientización docente en género como instrumento de transformación para una escuela democrática
Esther Fatsini i Matheu, Isabel Carrillo Flores..... 141

Educación del futuro maestro y maestra para la empatía y la vida en común. La perspectiva de Martha C. Nussbaum
Marcos Santos Gómez 147

La oportunidad de lo minoritario: la familia homoparental en la escuela
Juan A. Rodríguez Hernández 151

Para reconocer es necesario repensar. Se pusieron de pie, ¿y qué?
Joaquín García Carrasco..... 156

Visibilizando las maestras olvidadas
Mª de las Mercedes Inda Caro 162

PARTE III
FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE FUTUROS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos
Francisco Esteban (coordinación), Aurora Bernal, Fernando Gil, Miriam Prieto..... 169

Aprendizaje-Servicio como posibilidad formativa ético-cívica de los futuros maestros
Macarena Donoso González 194

¿Carácter o responsabilidad profesional? Más allá de la burocratización de la enseñanza
Vicent Gozálvez Pérez..... 199

Diálogo y libertad: coordenadas básicas del arte de educar
Dolores Conesa Lareo..... 204

Educación del carácter en alumnos universitarios
África María Cámara Estrella 208

El uso de historias de vida para la formación del carácter de los maestros
Mª Carmen Caro Samada 213

Formación del carácter en el contexto actual. Entre el castigo y la poética
Francisco Javier Jiménez Ríos 217

Ideario educativo, derechos humanos y formación del carácter de los futuros profesores
Juan García-Gutiérrez..... 222

La formación del carácter en los futuros maestros como proceso educativo orientado hacia la democratización educativa
Mª del Carmen Ortega Navas 227

La formación docente en el marco de la sociedad del siglo XXI
Roberto Sanz Ponce 232

La función del profesorado universitario en la formación del carácter y la construcción de la personalidad moral de los docentes
Miquel Martínez Martin 237

¿Quién formará a los ciudadanos cosmopolitas?: Formación de maestros democráticos en contextos poco democráticos
Francisco Javier Ramos-Pardo 242

Sobre el modo de ser maestro: una reflexión pedagógica
Ramón Mínguez Vallejos 247

Una propuesta para la formación del carácter de los futuros maestros
Maria Rosa Buxarrais Estrada, Marta Burguet Arfelis 252

PARTE IV
TRANSICIONES FORMATIVAS PARA PRÁCTICAS DOCENTES DEMOCRÁTICAS

Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitario y escolar
Pilar Ezquerra Muñoz (coordinación), Javier Argos González, Carolina Fernández-Salinero Miguel, José L. González-Geraldo 261

Cambio cultural en el contexto de la teoría del *tercer espacio*
Antonio Bernal Guerrero 290

El practicum como espacio de formación. Algunas experiencias de mejora en los grados de Infantil y Primaria
Mariana Alonso Briales, Julio Vera Vila 296

La formación inicial de los profesores: ojo crítico y gestión sólida
Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo 301

Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado
Laura Alonso Díaz 305

Propuesta formativa del docente para la construcción de sociedades democráticas
María José Albert Gómez 312

PENSAR LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS EN CLAVE DE CALIDAD DEMOCRÁTICA

Isabel Carrillo Flores
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

1. Comprender el pasado, pensar el presente, imaginar el futuro

Camina un nuevo milenio latiendo en su adolescencia, sumergido en contradicciones pasadas y presentes, quizás demasiado abatido por una crisis que se alarga y parece cuestionar el valor de la educación en sociedades en cambio, algunas de estas sociedades han ido transitando hacia la democracia, otras se han mostrado demasiado resistentes a la misma.

La palabra crisis despierta incertidumbre, desasosiego, temor, pero también puede ser posibilidad ilusionante, cambio esperanzador, crecimiento justo. Se muestra como posibilidad si somos conscientes, como sabiamente nos dice María Zambrano, que "una crisis es el momento largo o corto, intrincado y confuso siempre, en que pasado y futuro luchan entre sí" (Zambrano, 1988, 24), en el sentido que la crisis se concibe como ese momento de la historia no determinado, sino abierto a la proyección creativa de las sociedades y de las educaciones que queremos vivir. En esta orientación, una crisis se nos plantea como posibilidad de ruptura de algo dado y al mismo tiempo cambio hacia algo que aún no es pero que deseamos que sea "en el pensamiento, en la ciencia, en la técnica, en la política, en el arte, en suma: en cualquier género de actividad creadora" (Ibdem). Sucede que cuando nos detenemos a revisar el camino seguido en la formación de maestras y maestros y afirmamos que está en crisis, frecuentemente nos centramos en cuestionar, más que en comprender. Aun estando en crisis, dicha formación se nos presenta como espacio para interrogar políticas y prácticas, ajenas y propias, y para deliberar e idear otras pedagogías y otras formas de hacer que hagan posible una educación verdaderamente democrática y democratizadora.

Pensar la educación y la formación de maestras y de maestros, en relación a la democracia, es uno de los debates que nos ha acompañado a lo largo del siglo XX, y más recientemente en nuestra realidad próxima en el período de transición política hacia la democracia. Un debate alentado, en parte, por los aires internacionales y las recomendaciones promovidas por las Naciones Unidas. En otro texto señalábamos como diferentes estudios impulsados por dicha organización –*La crisis mundial de la educación* (Coombs, 1968); *Aprender a ser* (Faure, 1973); *La educación encierra un tesoro* (Delors 1996); *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 2000)–,

ponían el acento en el valor de la educación por su potencial contribución al desarrollo y a la construcción de sociedades más democráticas, más justas, más humanas (Carrillo, 2012). El balance que podemos hacer en el presente es que las recomendaciones realizadas en los estudios mencionados no parecen haber tenido una concreción plena en los escenarios de la formación docente; incluso algunas políticas y prácticas educativas han derivado hacia una orientación un tanto opuesta.

Se evidencia, de este modo, la brecha aún existente entre los discursos y las acciones. Las causas son diversas, y sus lecturas deben realizarse atendiendo, entre otras causas, al hecho que apunta Naomi Klein (2007) de que la ideología es un camaleón que cambia constantemente de nombre e identidad, de forma que las políticas emprendidas no han estado acordes con un enfoque de derechos humanos, sino que han conllevado la expansión y fortalecimiento del capitalismo y, consecuentemente, la intrusión de sus principios en todas las esferas, también en la formación universitaria. En las sociedades capitalistas que vivimos algunos grupos de poder fuerzan para que la democracia se minimice y sus horizontes se diluyan, y esto tiene serios impactos en la vida de las personas. A decir de Miren Etxezarreta (2014) "no cabe la menor duda de que es el capitalismo el que está en el fondo del dolor, de la injusticia y de la corrupción".

En este presente globalizado la democracia en la formación docente y la formación docente para la democracia necesitan de la comprensión crítica de las realidades, así como de una revisión atrevidamente comprometida con las necesidades humanas más profundas, entre ellas la educación como derecho humano fundamental, universal e indivisible. Es la democracia, aún en su significado mínimo de organización de la vida política y de la convivencia, necesaria para la expresión plena de los derechos humanos, como necesaria es, siempre, para la articulación de dos principios indisociables que dotan de contenido a la educación como derecho: educabilidad y educatividad. Principios que por saberse han quedado un tanto olvidados, no sólo en la política educativa, sino también en las prácticas.

Emilio Tenti (2006) los retoma con el propósito de reflexionar acerca de la complejidad del oficio docente. El autor recuerda, a quienes de verdad se preocupan y se ocupan de la educación, que la educabilidad es necesaria porque está ligada a la intención de educar sin exclusiones, y porque es un derecho que maestras y maestros tengan confianza plena en que cada alumna, cada alumno, puede cambiar, puede aprender y puede avanzar sin límites establecidos desde fuera. Por su parte la educatividad refiere a la potencialidad transformadora de los contenidos y de los procesos de enseñanza, en el sentido que considera que el conocimiento es valioso, puede ser transmitido y compartido, y puede tener un carácter emancipador. Tales principios –educabilidad y educatividad– necesitan de entornos democráticos, al mismo tiempo que al vivirlos se alimenta la democracia.

Pensar el oficio docente en las sociedades del siglo XXI va a requerir desvelar presencias y ausencias en el corpus teórico y en el hacer docente para que la formación profundice no sólo en la democracia, sino en la "democracia moral" a la que apela Esperanza Guisán, porque es la que "presenta la novedad de preocuparse igualmente por todo el mundo, e igualmente por que cada individuo crezca y se desarrolle de forma que se convierta en un individuo feliz, lo cual consiguientemente lleva a convertirlo en

un ser con capacidad para hacer felices a los otros" (Guisán, 2000, 202). Si bien no es esta la democracia que vivimos, ni la que parece proyectarse con convencimiento ético en todas las universidades y en todos los planes de estudios, tampoco se pueden negar las buenas iniciativas, el buen hacer que en ocasiones permanece demasiado silencioso, cuando no es intencionalmente silenciado.

Se han producido avances substanciales, pero aún se deben producir más y más profundos en los actuales escenarios de la formación docente. Hoy es necesario aprender a desvelar y ver para comprender de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde queremos ir si nuestro propósito es dotar de calidad a las democracias insuficientes que vivimos, y si nuestro deseo político y ético es hacer de la educación una experiencia de formación democrática y democratizadora. Para ello habrá que reconocer el valor de la educación, su fuerza transformadora, al mismo tiempo que se tiene plena conciencia que la educación, por sí sola, no puede transformar las condiciones de la sociedad que inhiben la propia democracia y la democratización educativa.

Las políticas y sus marcos ideológicos también deben cambiar pues en las sociedades del presente, como en las del ayer, los sistemas de reproducción y deformación continúan operando sigilosamente, un tanto ocultos, y aún cuando se muestran, sabiéndolos, son en exceso tolerados. La reproducción anula las iniciativas y el protagonismo activo, al mismo tiempo que la deformación anula la curiosidad y el sentido crítico; cuando ello pasa la democracia se minimiza y sus valores se diluyen. Revertir esta situación exige responsabilidad ética y compromiso para provocar una renovación política y pedagógica que contribuya, también desde la formación universitaria, a dar respuesta a las tensiones de sociedades en cambio donde los problemas locales de déficit democrático están conectados con los problemas globales de las democracias defectivas y excluyentes. Entre otras acciones habrá que avanzar en la calidad democrática en los centros para, con ello, poner en solfa educaciones creadoras de democracias inclusivas y ciudadanías democráticas.

El reto que se nos plantea es no sólo saber, sino querer articular una formación de maestras y maestros donde la democracia no sea un concepto meramente abstracto carente de vida, procurando, además, que su vivencia no se limite a algo anecdótico y puntual que acabe desvirtuando sus significados. La democracia de calidad debe impregnar de valores los espacios y lo que en ellos acontece; debe percibirse con todos los sentidos y encarnarse en todas las personas para así poder vivirse plenamente en cualquier situación, en cualquier lugar, en cualquier momento. En tal orientación será necesario delimitar las dimensiones que, a modo de indicadores, dotan de contenido a la democracia y nos revelan cuánto hay de calidad democrática en la formación que hacemos. Tales dimensiones refieren a la gobernanza, la habitabilidad y la alteridad, y de forma transversal el *ethos*[1].

1. La propuesta articulada de estas cuatro dimensiones está siendo desarrollada por los grupos de investigación *Grup de Recerca Educativa* de la UVic-UCC y el *Grup de Recerca en Polítiques, Programas i Serveis Educatius* de la UdG que están llevando a cabo investigaciones conjuntas, tanto en centros educativos de primaria y secundaria como en la universidad, con el objetivo de profundizar en los significados de la democracia y en las prácticas que fortalecen y amplían su calidad. Entre otros proyectos destacan el proyecto I+d "DEMOSKOLE Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos" y el proyecto

Llegado a este punto surgen algunas preguntas a las que tendremos que dar respuesta: ¿Puede la formación de maestras y de maestros mantenerse al margen de los estudios que revisan y replantean la democracia en los centros? ¿Puede no atender pedagógicamente a la calidad de la democracia? ¿Puede no contribuir a fomentar el aprender a participar participando al mismo tiempo que se aprende a convivir abriéndose a la comprensión humana, al reconocimiento y al hacer justo que nos humaniza? ¿No son estos los cometidos de una universidad que asume su responsabilidad política, social, ética?

Debatir y reflexionar sobre tales cuestiones es lo que nos ocupa en esta obra.

2. Un espacio de vida y deliberación democrática

Junto a lo apuntado, cabe resaltar que frecuentemente en las sociedades que se organizan políticamente bajo el paraguas de la democracia ésta se da por supuesto, pareciera que lo dispuesto en ley ya es, pero no es así, y se olvida que las declaraciones a veces, no siempre, se quedan en eso, en buenas intenciones no cuajadas. La democracia no nos viene dada, hay que cultivarla con cuidado, practicarla diariamente para evitar que vaya languideciendo, que se marchite hasta que ya no podamos respirar sus aromas. Es por ello que Joe L. Kincheloe (2008) nos dice que es necesario preocuparnos por ella, hacerla objeto de nuestros estudios y deliberaciones, pues democracia y democratización son ideales por los que hay que trabajar constantemente, con ánimo, con el convencimiento de que poco a poco nos vamos aproximando. Casi cien años antes John Dewey (1916) decía que hay que hacer de la democracia una experiencia vivida y compartida que deje su huella significativa en la mente y el comportamiento de las personas. Ambos objetivos están presentes en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) que inicia su caminar en 1982, en un contexto ilusionado por una naciente democracia que empezaba a definir su primavera.

La estructura organizativa del SITE ha permitido la participación horizontal de profesoras y profesores, de diferentes universidades españolas, a través de encuentros anuales cuyo eje instrumental es la deliberación en torno a temáticas que revelan una atenta mirada de preocupación e interés por los cambios de las sociedades y sus problemas, por las respuestas políticas, y por lo que acontece en los centros educativos. En estos espacios se busca articular discursos que reviertan en una revisión y ampliación del conocimiento en Teoría de la Educación, y con ello contribuir a ofrecer respuestas a los retos pedagógicos que se van planteando. Con esta misma filosofía se organiza del 13 al 16 de noviembre de 2016 el XXXV SITE bajo el eje temático *Democracia y Educación en la Formación Docente*; en esta ocasión el seminario ha sido acogido por la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Además, en esta edición el SITE se ha querido sumar a los actos que durante el año 2016 no sólo harán memoria de las aportaciones de John Dewey sobre democracia y educación, sino que contribuirán a proyectar otras miradas de actualización conceptual y vivencia ética de las democracias del siglo XXI. En esta orientación el seminario

---

ARMIF "Democràcia i Participació en la formació inicial dels Mestres".

se articula como espacio de intercambio de discursos pedagógicos y experiencias prácticas que permiten, desde Teoría de la Educación, realizar aportaciones a los debates y los análisis en torno a la presencia, los significados, los enfoques y las finalidades de la democracia en la educación y la democratización educativa, focalizando dichos aspectos en la formación de maestras y de maestros.

En todas sus ediciones el SITE no sólo ha querido ser espacio para la deliberación, sino que su propósito ha sido, y lo continua siendo, el contribuir a la reflexión escrita con producciones que enriquezcan el corpus de Teoría de la Educación. Esta obra recoge el conjunto de las reflexiones de las personas participantes en el XXXV SITE, que hemos estructurado en cuatro grandes apartados que corresponden a los ejes temáticos de los debates seguidos en el seminario. Cada parte se inicia con un microtexto, un fragmento que nos hace pensar en alguno de los contenidos del apartado. Los fragmentes pertenecen a esas otras obras que vamos integrando en la propia biblioteca pedagógica. A continuación se presenta el primer texto (ponencia) que aborda de forma amplia el contenido, centra el tema objeto de estudio, investiga el estado de la cuestión a partir de la revisión de aportaciones nacionales e internacionales, plantea interrogantes y propone orientaciones futuras. El conjunto de textos siguientes (adendas) dan muestra de miradas plurales sobre el tema planteado. Singulares y diversas en estilos, constituyen narrativas que, si bien están focalizadas en contenidos teóricos y prácticos que derivan de líneas de investigación y prácticas docentes concretas en la formación pedagógica de maestras y maestros, entran en debate con el texto inicial; lo interrogan y a veces discrepan; refuerzan aspectos apuntados y aportan otros nuevos.

La Parte I centra el tema en las pedagogías emergentes en la formación democrática de docentes. Con ello se ha querido poner de relieve que más allá del legado pedagógico, pero sin negarlo, es necesario visibilizar la emergencia de pedagogías que en estas primeras décadas del siglo XXI están teniendo eco no sólo en los espacios de teorización educativa, sino también en las realidades escolares, siendo los discursos que desarrollan de interés para la formación de maestras y de maestros, una formación para vivir democracias de calidad en las educaciones del presente. Las diferentes aportaciones analizan, en el contexto global, la emergencia de dichas iniciativas, realizan un repaso a los referentes pedagógicos vigentes en las aulas, y presentan descripciones de iniciativas de cambio e innovación pedagógica que se están produciendo bajo el lema de ser emergentes y/o alternativas –pedagogías no institucionales, pedagogías libres no directivas, pedagogías lentas, pedagogías críticas...–.

La Parte II reflexiona sobre la educación, el género y la democracia en la formación docente con la finalidad de analizar los verdaderos impactos de género de dicha formación. Para ello se parte de una revisión que considera cómo se han teorizado y llevado a la práctica pedagogías para la equidad –de la igualdad, de la diferencia, ...–; cómo se ha articulado la presencia de la teoría del género como categoría de análisis de los discursos y las prácticas educativas; o cómo se ha dado respuesta a la presencia de los mecanismos de reproducción de relaciones de poder patriarcales, de desigualdades y discriminaciones sexistas. De igual forma el conjunto de textos quieren contribuir a desvelar algunos de los vacíos pedagógicos, las invisibilidades y las ausencias en la formación universitaria de los feminismos y de los saberes de las mujeres. Al mismo tiempo, se reflexiona sobre una formación para la democracia cuestionadora de los

modelos de género y revisora de las prácticas que transitan de la educación mixta a la educación diferenciadora. Junto a ello se analizan críticamente los logros y los límites de la coeducación, pero también sus potencialidades.

La Parte III se articula en torno a la formación del carácter de futuros docentes para una educación democrática con el objetivo de ofrecer una propuesta que pone de relieve la necesidad de articular procesos formativos que den centralidad a la formación ética. La investigación de los escenarios de la formación inicial de maestras y maestros permite observar los desajustes entre los discursos y las prácticas pedagógicas, las presencias pero también los sesgos en los fundamentos, en la estructuración de contenidos y en la concreción práctica de pedagogías éticas que, en diálogo con aportaciones de otras áreas del conocimiento, incidan en la formación del carácter, del saber ser y el saber convivir democrático de maestras y de maestros. En esta orientación las aportaciones confluyen en la necesidad de proyectar una formación docente centrada en el carácter, más humanista, comprometida y responsable que lleve a promover procesos educativos orientados al desarrollo de aprendizajes éticos que permiten vivir los valores de la democracia y proyectar la democratización educativa.

La Parte IV se focaliza en las transiciones formativas para prácticas docentes democráticas, un tema que se aborda desde la complejidad para plantear qué se entiende por transiciones formativas y qué significa acompañar democráticamente las transiciones de estudiantes y docentes. Este es el contenido de esta parte cuya finalidad ha sido revisar las aportaciones nacionales e internacionales relativas al diálogo relacional entre la universidad y la escuela. Especialmente los contenidos de los diferentes textos analizan cómo se comparten las transiciones, los procesos del entrar y salir de las aulas universitarias a las aulas escolares. En conjunto se articula un discurso pedagógico que permite no sólo reflexionar sobre las prácticas actuales, sino proyectar principios mínimos que orienten la vinculación de la formación en la universidad con la formación en las escuelas. Pero no sólo, pues la educación permanente exige pensar también cómo se acompaña colaborativamente los inicios del oficio y la formación continuada de maestras y de maestros para un hacer democrático en las escuelas.

Por último, un deseo, que la lectura de esta obra genere otros espacios de democracia deliberativa en los escenarios de la formación inicial y permanente de maestras y maestros, que nos permitan la comprensión del pasado para pensar el presente, teniendo ilusión por imaginar el futuro. Es así como habrá contribuido a fortalecer la calidad democrática, la democracia como "régimen de la unidad de la multiplicidad, del reconocimiento, por tanto, de todas las diversidades, de todas las diferencias de situación" (Zambrano, 1988, 162).

Referencias

CARRILLO, Isabel (2012). El valor de l'educació en societats en canvi. *Temps d'Educació*, 43, 11-29.

DEWEY John (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata (versión original de 1916).

ETXEZARRETA, Miren. http://www.mirenetxezarreta.es/

GUISÁN, Esperanza (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos.
KINCHELOE, Joe L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe L. (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó, 25-69.
KLEIN, Naomi (2007). *La doctrina del xoc. L'ascens del capitalisme del desastre*. Barcelona, Empúries.
TENTI, Emilio (2006). *Oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
ZAMBRANO, María (1988). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Barcelona, Anthropos.

PARTE I
PEDAGOGÍAS EMERGENTES EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE DOCENTES

Las mariposas no pesan casi nada. Son leves. Apenas como el pestañeo de la luz del sol, o como si el sol le picaran los ojos y parpadeara rojo o amarillo.

Como las hay de tantos colores, se podría pensar también que son estornudos del arco iris... o pedacitos que se les desprenden cuando el arco no queda completo.

Hace mucho tiempo, las mariposas no existían. Igual que muchos otros animales y plantas que esperaban que alguien los crease. Ése era el trabajo de los Diseñadores de Todas las Cosas, que se regían por una regla muy estricta: debían diseñar, por un lado, los animales del Reino Animal y por otro las flores, frutas y plantas del Reino Vegetal, pero no se les permitía mezclarlos.

Había sin embargo, entre los diseñadores, un joven muy inquieto que se llamaba Odaer a quien esta prohibición le molestaba mucho porque a él le gustaba pensar en cómo mezclar especies y hacer experimentos. Odaer era muy ingenioso y siempre estaba armando cosas con las manos. Él y un grupo de amigos se reunían a escondidas en una cueva en medio de la floresta y hablaban y discutían sobre todo lo que se podría crear si los Diseñadores de Todas las Cosas no tuvieran que ceñirse a esa regla tan estricta.

Gioconda Belli
El taller de las mariposas

PEDAGOGÍAS EMERGENTES: UNA MIRADA CRÍTICA PARA UNA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DEL PROFESORADO

Enric Prats (coordinación)
Universitat de Barcelona

Luis Núñez
Universidad de Sevilla

Patricia Villamor
Universidad Complutense de Madrid

Silvana Longueira
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen. Las primeras décadas del siglo XXI están atestiguando la emergencia de propuestas educativas que, aparentemente, vienen a modificar los puntos de anclaje pedagógico del último tercio del siglo xx. Desde la década de 1970, diversas iniciativas han llevado algo más lejos el ideal de democratizar la educación; en primera instancia, ampliando su campo de acción, tanto en sentido horizontal, incrementando el alcance casi universal de la educación básica, como en su sentido longitudinal, con la aplicación práctica del término de educación permanente. Además, en esta última década, con la idea de profundizar en ese ideal democrático de la educación, se han propulsado pedagogías que dan más protagonismo a sus actores: alumnado y profesorado. Todo ello plantea retos al modelo de formación del profesorado y a la concepción de educación democrática que se ha potenciado desde esa formación. En este marco, el texto estudia los referentes pedagógicos que han estado presentes en la formación de docentes de los últimos tiempos en España, repasa las pedagogías emergentes que se exhiben como destacadas en nuestros días y revisa de manera crítica la presencia de dichas pedagogías en la formación docente actual.

Palabras clave: formación de profesorado, innovación educativa, educación democrática

1. Introducción

La educación de la segunda mitad del siglo xx experimentó un desarrollo importante en términos cuantitativos en casi todos los rincones del planeta, gracias a una etapa de crecimiento económico sostenido y a una convicción inquebrantable en la educación como motor de la sociedad. Parecía que la escuela había encontrado unos buenos anclajes en las pedagogías experimentales y de corte psicológico que habían ido surgiendo en los años precedentes, y los sistemas educativos avanzaban a un ritmo importante en cuanto a la extensión de la formación básica a amplias capas de la población. El esfuerzo inversor de las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial fue destacado y el concepto de democratizar la educación se asociaba con el acceso universal a una formación básica. Como recordó Rodríguez Guerra, esa convicción sobre las ilimitadas posibilidades de la educación y los crecientes presupuestos que las naciones destinaban a la educación, coincidía con el auge de la teoría del capital humano (Rodríguez Guerra, 1987, 347), aunque en el terreno de la profundización democrática en la educación no se avanzó sustancialmente, más allá del modelo de "puertas abiertas", o de acceso universal a la educación básica.

En esta línea, algunos informes destacaban que la educación empezaba a mostrar señales de crisis y de flaqueza: se anunciaba que "por primera vez en la historia de la humanidad", la educación precedía al desarrollo económico e incluso preparaba a las gentes para sociedades todavía inexistentes, pero al mismo tiempo se denunciaba que, también "por primera vez en la historia de la humanidad", algunas sociedades rechazaban "los productos ofrecidos por la educación institucionalizada" (Faure et al., 1973, 61-63), síntoma de un desfase acusado entre educación y sociedad. La misma aproximación había realizado Coombs, cuando vinculaba la calidad de la educación "con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje presentes y futuras de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares" (Coombs, 1984, 147). Así, las ansias por un aumento cuantitativo de la oferta no debiera hacer perder el interés por los niveles de formación o, en otras palabras, la democratización de la educación tendría que abarcar también una oferta de calidad para todas y todos, como rezarían más adelante las campañas de la UNESCO. Tales asertos eran aplicados por igual a países ricos que a los denominados, en terminología de la época, países en vías de desarrollo, que habían copiado unos métodos pedagógicos coloniales poco adaptados a sus necesidades, lo que estaba generando serias dificultades para absorber una mano de obra más cualificada que lo que permitía su tejido productivo, alterando los sueños emancipadores prometidos con la democratización de la educación, y dejando en la miseria a muchos hombres y mujeres, carne de cañón de los procesos migratorios hacia los países ricos a partir de la década de 1980.

Llegado el cambio de siglo, después de que se haya casi *naturalizado* el proceso de globalización y de que la sociedad haya tenido que hacer frente a unas transformaciones monumentales en cuanto a la propia función y definición de la educación y de la formación de docentes (Apple, 2011), se reedita la tensión entre apocalípticos, que avisan de nuevas crisis en y de la escuela, e integrados, que renuevan su creencia en esta institución. Dando un vistazo a estos movimientos, detectamos que navegan entre la confianza y la desconfianza, entre la ilusión y la desilusión hacia la capacidad de la es-

cuela por renovarse y de su papel en el desarrollo de las personas (Prats, 2015). Desde la desconfianza y la resignación hacia las posibilidades reales de cambio, se están promoviendo reformas controladas con un enfoque tecnocrático, normalmente obedientes a lo que indiquen determinados informes internacionales. Pero, al mismo tiempo, con mucha ilusión, aún el desgaste de la palabra y el valor que se le supone, aparecen iniciativas dentro del sistema renuentes a aceptar aquellos diagnósticos de inacción de la escuela, movidas por la resistencia activa de los renovadores pedagógicos, que están dando pie a propuestas de transformación interesantes que pueden incidir en una profundización auténticamente democrática de la educación. Conceptos como educación inclusiva, para todas y todos, comprensividad, atención a la diversidad, interculturalidad, y otros epítetos, ilustran unos anhelos indudablemente democráticos. Además, en el terreno metodológico, las propuestas de aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje servicio, las clases invertidas, y todo un repertorio casi inacabable de productos pedagógicos, son fiel reflejo de inquietudes por innovar que sitúan al discente en el centro del modelo, en otra vuelta de tuerca de la democratización del sistema. No es nada nuevo pero refuerza la idea que, en educación, también lo metodológico tiene que ver con la calidad democrática, aunque en ocasiones esas nuevas propuestas metodológicas se presenten como indicadoras de calidad y no siempre comporten practicas inclusivas ni mejor atención a la diversidad.

Al tiempo, han proliferado las propuestas que quieren salir del sistema educativo formal, algo desilusionadas con lo que está ocurriendo, que abrazan corrientes dispares y a menudo opuestas, tanto las escuelas libres como las escuelas en casa, resultado de juicios sumarísimos sobre el sistema acerca de su imposibilidad por el cambio, con un profesorado poco entusiasta y unas autoridades educativas inertes. Estas iniciativas suelen ser el resultado de radicalizar la creencia acerca de las bondades de la democratización de la educación y anclan sus propuestas en presupuestos pedagógicos ya conocidos: desde Neill y la Pedagogía Institucional, a la Pedagogía Crítica y los planteamientos desescolarizantes de Reimer e Illich, pasando por un sinfín de referentes ya conocidos.

Todo ello, tanto las propuestas de cambio desde dentro de la escuela como las fugas del sistema, tiene una indudable repercusión en términos de profundización democrática de la educación y sitúa al profesorado y su formación como uno de sus grandes retos. Siguiendo los pasos de los anteriores informes (Faure, Delors, etc.), el último documento de la UNESCO, surgido del Fórum Mundial sobre la Educación 2015, parte de una convicción decidida por una educación humanista, centrada en la profundización democrática como solución para atender los retos importantes de la humanidad en términos de sostenibilidad y derechos humanos. Para ello, aparte de la superficialidad habitual de estas declaraciones, su propuesta metodológica no destaca tanto por su novedad sino por su contundencia, destacando el papel de lo que vendremos a denominar pedagogías emergentes para abordar los retos de la educación en nuestro tiempo (UNESCO, 2015, 57).

En este contexto, la ponencia se articula en tres secciones y un epílogo. En la primera, con un carácter de revisión crítica de corte histórico, se repasan los referentes pedagógicos presentes en los últimos años en las aulas de formación de profesorado, una herencia que ha tenido su repercusión, aún por determinar, en la escuela actual. Se

describen, de manera somera en la segunda sección, las iniciativas de cambio e innovación que se están produciendo en la escuela, tanto las que promueven su reforma como las que se salen de ella, alertando de la necesidad de que la teoría de la educación deba pronunciarse al respecto. La tercera sección realiza una aproximación al carácter que asume, en tiempos presentes, la formación de profesorado para acoger las iniciativas expuestas, en el marco de la rigidez y el encasillamiento que caracterizan sus planes de estudios y sus culturas académicas. La ponencia se cierra con una mirada prospectiva y unas notas finales de corte reflexivo con la voluntad de dinamizar el debate teórico entre la comunidad académica.

2. Los referentes pedagógicos en la formación del profesorado. Antecedentes inmediatos

Referirse a los antecedentes de un hecho es aludir a las circunstancias previas que sirven para comprender o valorar los acontecimientos posteriores. La presente sección tratará de retroceder en el tiempo y ofrecer una breve visión de la trayectoria recorrida en relación con la formación inicial y permanente del profesorado con la saludable intención de contextualizar en el espacio y en el tiempo las visiones, acciones y referentes pedagógicos que han caracterizado dicha formación. Se deja, para la tercera sección, un análisis de las circunstancias epistemológicas que rodean la configuración actual de los planes de estudios de la formación inicial de docentes para educación infantil, primaria y secundaria. Así las cosas, ¿qué vamos a considerar por antecedentes inmediatos? El último tercio del siglo xx será el contexto temporal, cuando surge la toma en consideración sobre la cualificación profesional de los docentes; y como contexto espacial, integraremos someramente una visión internacional con la mirada más atenta a lo que entonces ocurría en España.

El recorrido histórico lo realizaremos atendiendo a dos dimensiones que nos parecen relevantes en relación con la temática abordada. La primera de ellas, más general, relativa a la nueva visión que emergió en los años 70 sobre la enseñanza como profesión y cómo esta idea evolucionó y se implementó con la puesta en práctica de estructuras y recursos institucionales concretos. La segunda dimensión que hemos seleccionado, más específica, se refiere a los referentes pedagógicos que nutrían e inspiraban el conocimiento tácito de los docentes en los últimos treinta años del siglo xx. Las preguntas a las que trataremos de responder en esta sección serán: ¿Cuál fue la trayectoria recorrida durante las décadas de los 70 hasta los 90 en relación con la profesionalización docente? ¿Cuáles eran los referentes pedagógicos sobre los que se vertebraba el conocimiento tácito del profesorado?

2.1. La trayectoria recorrida: la profesionalización de la enseñanza (1970-1980), entre ortodoxia y heterodoxia

El último tercio del siglo xx fue decisivo para la profesionalización de la enseñanza a escala internacional. Las reformas educativas emprendidas en Europa y Estados Unidos incluían como estrategia de mejora escolar, entre otras, la profesionalización

de los docentes. El movimiento profesionalizador surgió en Estados Unidos para extenderse con posterioridad y paulatinamente por el resto de Europa y América Latina. A partir de los años 70 y, muy especialmente, de los años 80, una de las preocupaciones de los responsables educativos se centró en la profesionalización de la enseñanza. Esta preocupación se explica por los resultados negativos que arrojaban los sistemas educativos tras las reformas escolares emprendidas en los años 60 que ponían de manifiesto que la democratización de la enseñanza generaba tasas elevadas de fracaso escolar. Como se ha apuntado, una de las estrategias de mejora que se contemplaban para la regulación eficiente del sistema escolar era la de capacitar "profesionalmente" al docente dotándolo de un corpus científico de conocimientos pedagógicos que pudieran transferir posteriormente a la práctica. Como ejemplos, el informe Faure (1973, 70) señalaba que la transformación de la educación no pasaba sólo por implementar reformas estructurales, sino también y, muy especialmente, por modernizar la práctica educativa, para lo que se hacía necesario reformular el acceso a la profesión docente, así como también los diferentes niveles de formación. Y la Recomendación de la XXXV Conferencia Internacional de Educación insistió en la importancia de profesionalizar el sector de la educación desde la perspectiva de la educación permanente (UNESCO, 1975, 423).

Desde una mirada internacional, la profesionalización de la enseñanza impulsada en las décadas de los 70 y 80 se operativizó a través de dos pilares: científico y político.

• El soporte *científico* brindaría a los docentes la base de conocimientos científicos con los que fundamentar la acción profesional. Como en cualquier actividad profesional, dichos conocimientos surgían de la investigación y habrían de estar orientados a la práctica para mejorar el desempeño profesional. Cabe mencionar que el sistema de investigación educativa en Europa experimentó a finales de los 60 y la década de los 70 un profundo desarrollo, con la creación de numerosas instituciones de investigación educativa (Instituto Max-Planck, en Alemania, 1963; Consejo Escolar para el Currículum y la Evaluación, en Reino Unido, 1964; Fundación para la Investigación Educativa, en Países Bajos, 1966, y el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación CENIDE, en España, 1969). Dichos conocimientos se adquirirían a través de una formación universitaria no sólo en su etapa inicial, sino también a lo largo del desarrollo profesional, a fin de incorporar los resultados de investigación más recientes. Asumir la docencia como profesión requeriría además un compromiso con la actualización de conocimientos a través de la formación permanente.

• El soporte *político* aportaba los elementos estructurales y estratégicos necesarios para articular el proceso de profesionalización de la enseñanza. Los elementos a los que hacemos referencia son, de un lado, la organización del sistema de investigación educativa pertinente encargado de generar el corpus de conocimientos para la enseñanza; de otro, la configuración de los dispositivos e instituciones responsables de la formación inicial y permanente del profesorado que desarrollaría la docencia en el nivel no universitario.

En el caso de España, la modernización del sistema educativo fue regulada a través de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, bajo la batuta de Ricardo Diez Hotchleiner, autor del Libro Blanco, que mostraba la influencia de los postulados socialdemócratas de Olof Palme. Aquella reforma establecía mecanismos de renovación

continua del sistema educativo, dando especial importancia a la formación inicial y permanente del profesorado y a la investigación educativa. Se pretendía alcanzar el nivel de desarrollo educativo de otros países del entorno que ya habían experimentado en los años 60 procesos de reforma en el sector de la educación. La LGE puso especial hincapié en los aspectos instruccionales: objetivos, contenidos, métodos, técnicas y evaluación de los logros académicos. El dominio de estos elementos por parte de los docentes exigía una preparación cualificada. Hasta entonces, las prácticas educativas estaban unidas a la tradición y el profesorado español no estaba familiarizado con cuestiones referidas al diseño instruccional ni con los por entonces *nuevos* métodos educativos. Asimismo, su formación "artesanal" no se apoyaba en los resultados que la investigación educativa estaba generando.

Uno de los aspectos más relevantes de la ley, en relación con la profesionalización de la enseñanza, fue la reordenación de la formación inicial y continua del profesorado. No obstante, esta política fue criticada por tecnocrática y "cursillista" (García Gómez, 1998). Aún así, supuso un espaldarazo al reconocimiento profesional de la función docente, muy especialmente para el cuerpo de maestros cuya formación inicial adquirió rango universitario de diplomatura y para el que se exigía, por primera vez, haber completado la enseñanza media completa. A partir de 1972, la responsabilidad formativa recaería, en la etapa inicial, en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, mientras que la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos sería asumida por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), creados en 1969. Entre 1969 y 1974, los ICEs se integraban en la Red CENIDE-ICEs formada con el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, y entre 1974 y 1980, en la Red INCIE-ICEs, con el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Los ICEs nacieron con una triple función (CIDE, 2000, 42):

- Formación y *perfeccionamiento* del profesorado de todos los niveles educativos.
- Realización y difusión de investigaciones educativas.
- Asesoramiento técnico a las universidades y a otros centros educativos.

En la práctica, los ICEs asumieron la formación inicial del profesorado de "Enseñanza Media, Bachillerato y Formación Profesional"; la superación de los dos ciclos en los que se organizaba el Curso preparatorio para el acceso a la función docente de Aptitud Pedagógica (CAP) acreditaba para la docencia en enseñanzas medias. Para su cometido, cada ICE tenía adscritos, a su vez, un número de centros escolares pilotos y experimentales donde realizar su actividad investigadora.

Algunos de los principales aciertos de la LGE fueron, sin duda, el reconocimiento explícito de la responsabilidad del Estado en la formación de los docentes, ausente desde 1936 (Vega Gil, 1997), y la preocupación por la capacitación profesional del profesorado, que habría de renovar sus prácticas con las *nuevas pedagogías* contrastadas por la investigación educativa. Investigaciones que, en esa década, comenzaban a ponerse en marcha en España a través de la Red CENIDE/INCIE-ICEs, una red que no logró obtener los resultados esperados: generar conocimientos fácilmente aplicables por el profesorado en sus aulas, y transformar las prácticas educativas "artesanales" de los profesores por prácticas contrastadas empíricamente (CIDE, 2000), como ocurría en otros campos profesionales.

2.2. Un modelo alternativo de formación del profesorado: Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)

El recorrido realizado describe la visión institucional u "ortodoxa" de la formación docente, vinculada a la profesionalización de la enseñanza durante la Transición. Pero no es la única. De hecho, en la década de los 70, coexistía una segunda visión, "heterodoxa", que se alejaba del modelo tecnocrático de la formación del profesorado y se orientaba más a una visión heurística, *ilustrada* y democrática de la capacitación docente.

Así, inspirados en las escuelas de verano creadas en Cataluña en 1914, los MRP constituyeron una experiencia única en Europa. Fueron grupos autónomos y autoorganizados de docentes, de diversas etapas educativas, jóvenes y comprometidos, que nacieron para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo escolar *no burocrático* en aras a promover las ideas de educación como derecho y de práctica educativa como ejercicio de la libertad. Ligados a la historia de la Transición española, será durante el bienio 1968-1970 cuando los MRP van a experimentar una notable difusión por toda España, radicalizando sus posturas a partir de 1975, con la caída del Régimen, y experimentando un declive, como señalan los historiadores de la educación, a inicios de los 80 (Hernández Díaz, 2011; Sáenz del Castillo, 1999, 2008).

Frente a las propuestas despolitizadas y burocráticas del Estado en materia de educación y de formación del profesorado, los MRP defienden y ponen en práctica iniciativas educativas innovadoras inspiradas en los ideales de la escuela republicana y las experiencias escolares exitosas puestas en marcha a finales del siglo XIX e inicios del xx por Giner de los Ríos con la Institución Libre de Enseñanza (1876), Ferrer y Guardia con la Escuela Moderna (1901), y el Partido Socialista con la Escuela Nueva (1910). Los MRP son contrarios a la concepción del docente como *técnico acrítico* y *mero ejecutor* de las decisiones educativas del Estado. La supuesta *profesionalización* del docente, según los MRP, se erigía en un discurso que legitimaba, en la práctica, la despolitización de la pedagogía y el refuerzo de la dimensión tecnocrática en la enseñanza. Esto les lleva a rechazar la LGE, los centros colaboradores y los ICEs por entender que representaban la visión ortodoxa y burocrática que ellos rechazaban. La formación docente se canalizaría a través de las Escuelas de Verano que, en sus comienzos, constituyeron espacios de debate político, educativo e intelectual (Mainer, 2008). En palabras de Carbonell (2000, 6), los MRP generaron,

> "un intenso debate en torno a la alternativa democrática de la enseñanza, la función social de la escuela, sus contenidos pedagógicos y los modos de enseñar y aprender. Al mismo tiempo, llevó a la práctica –o, al menos, lo intentó– con entusiasmo y convicción algunas de las propuestas pedagógicas más innovadoras. El vacío político y legal que se produce tras la crisis y el desmantelamiento del estado franquista abre fisuras y espacios de intervención y favorece un clima de libertad, creatividad, autonomía y experimentación pedagógica que la democracia, a medida que se vaya asentando y consolidando formalmente, irá constriñendo de forma progresiva."

Con la llegada del PSOE al poder en 1982 comenzará un proceso de *institucionalización* y normalización de la renovación pedagógica en España, consolidándonse un modelo educativo afín a los planteamientos defendidos por los MRP. En 1983 se crearon los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRE). Con una corta andadura de un año, perseguía mantener la autogestión de la formación por el profesorado, la contextualización geográfica de la formación, el reconocimiento del trabajo realizado, la continuidad de las actividades durante el curso académico y la estabilidad de los docentes vinculados a experiencias de renovación pedagógica. Un año después, los CEIRE se transformarían en Centros de Profesores (CEPs), tomando como modelo de referencia a los *Teacher's Centres* británicos, con lo que compartían la visión de la profesionalización del profesorado a partir de la autonomía y participación activa de los docentes en los procesos de innovación educativa. En palabras de Ventura Martín (2016), los CEPs:

> "fueron concebidos como una institución en la que pretendía sintetizarse lo mejor de las dos grandes tradiciones españolas de formación permanente: la vertical, centralizada y tecnocrática, y la horizontal, periférica y crítica, que pretendía vertebrar el perfeccionamiento del profesorado en torno a las necesidades sentidas por los docentes."

La realidad fue que, en los años 80, el movimiento de profesionalización de la enseñanza se fue expandiendo bajo fórmulas burocráticas que nada tenían que ver con las aspiraciones de autonomía, participación y experimentación que los MRP habían anhelado. No puede olvidarse que el movimiento profesionalizador de la enseñanza, en España y Europa, se nutre de la ideología liberal y un nuevo enfoque gerencial, el *New Public Management*, que defiende, entre otros, una gestión orientada a los resultados. Conforme a esta nueva visión, la autonomía del profesorado será concebida como una exigencia *instrumental* para la regulación pedagógica del sistema educativo. También lo será la rendición de cuentas y la paulatina institucionalización de la evaluación, percibidas todas ellas como herramienta para la optimización del sistema educativo.

En este período, los referentes pedagógicos de la formación inicial y permanente del profesorado pivotarán sobre la base de modelos *alternativos,* de carácter cognitivo e interpretativo, como indicaremos más adelante. La metáfora del profesor reflexivo, el profesor como investigador, va ganando terreno en el discurso pedagógico. El perfil profesional se psicologiza, toda vez que se despolitiza y proletariza (Beckers, 2007; Tardif, 2013). También, en opinión de los colectivos que componen los MRP, el discurso de la profesionalización escondía las semillas de la proletarización como señalaban los teóricos de la Pedagogía Crítica. Con la aprobación de la LOGSE, de 1990, finaliza, parafraseando a Mainer (2008), un ciclo histórico de renovación pedagógica en España.

2.3. Los referentes pedagógicos en la formación del profesorado en España (1970-1999)

Un reciente estudio sobre la construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria ha desvelado lo que, al menos algunos de nosotros,

veníamos intuyendo hace tiempo: la escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente en la formación inicial y en los centros educativos en los que desarrollan su trabajo:

> "El profesorado que ha participado en esta investigación señala la escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente en su formación inicial y en las escuelas en las que desempeñan su trabajo. En general, tienen dificultad para relacionar las ideas pedagógicas que les han transmitido en la universidad y las que ponen en práctica en el aula, con corrientes de pensamiento pedagógico y sus respectivos autores. Sienten que les han dado más recetas que marcos conceptuales y algunos reivindican la importancia de seguir estudiando. De hecho, en ocasiones, señalan con vehemencia ideas y autores que les han iluminado, entusiasmado y que creen guían su forma de abordar la enseñanza" (Sancho Gil, 2013, 214).

De haberse llevado a cabo un estudio como este hace treinta años, es probable que sus resultados hubieran sido diferentes, aunque quizás no en exceso debido, a nuestro juicio, a lo que hasta hoy es un tema recurrente en la formación docente: la articulación entre teoría y práctica. Articulación que desde los inicios del movimiento de profesionalización de la enseñanza se organizó, en la década de los 70, sobre un modelo *aplicacionista* que no dio los resultados esperados y que posteriormente, en las décadas de los 80 y 90, se estructuró sobre fórmulas más abiertas basadas en la investigación en el aula que tampoco han logrado reducir la brecha entre ambas. Nuestra mirada retrospectiva se centrará ahora en describir brevemente cuáles eran esos referentes y qué visiones de la docencia y la enseñanza subyacían en ellos. Distinguiremos los modelos que se apoyaban en los resultados de la investigación educativa (IE) y los modelos basados en la experimentación e innovación pedagógica (EIP) en el contexto real de la escuela.

2.3.1. Modelos basados en la investigación educativa (IE)

Durante la primera mitad de los 70, la IE experimentó un notable desarrollo en Europa debido a las reformas educativas que se habían puesto en marcha. La IE era demandada por las autoridades políticas que financiaban y promovían la investigación creando estructuras que respondieran a las necesidades derivadas de las reformas impulsadas. Las expectativas sobre la IE como herramienta para resolver los problemas educativos y para derivar aplicaciones prácticas son muy elevadas. Son los modelos apoyados en lo que *el laboratorio descubría y la ciencia y la tecnología* desarrollaban, como ilustraba el informe Faure (1973). Modelos basados en la IE se nutrían de una interpretación lineal y aplicacionista del conocimiento científico. Las reformas educativas exigían nuevas formas de enseñar y las líneas de IE predominantes se centraban en la investigación sobre la enseñanza: elaboración y evaluación de los currículos, evaluación de programas, estudio de la tecnología de la educación y la investigación sobre el rendimiento académico. En el caso de España, durante los años 70 y 80, la formación del profesorado se nutrió del conocimiento *aplicado* generado por la IE, que en esa década lo conformaban:

• Conocimiento funcional derivado de la Psicología y la Pedagogía Experimental aplicadas a la enseñanza y que aportaban *procedimientos* y *técnicas* útiles para el trabajo de aula. El profesorado en ejercicio recibía formación, a través de los ICEs, sobre técnicas para el desarrollo de una enseñanza expresiva-creativa, procedimientos para el diseño de la instrucción, Pedagogía Cibernética, Pedagogía Operatoria, Docimología, evaluación de la enseñanza y el aprendizaje basados en el enfoque conductual vigente por entonces, técnicas para la *conducción de grupos,* las técnicas para el análisis de la interacción en el aula basadas en los trabajos de Flanders (1970) y De Landsheere (1977), la enseñanza programada, la enseñanza asistida por ordenador, los sistemas observacionales de Hilda Taba, entre otras.

• Conocimiento funcional derivado de experiencias contrastadas en materia de formación del profesorado. Los nuevos modelos de formación del profesorado basados en la microenseñanza, en el modelamiento y la retroacción, en la actuación o competencia (*Competency-Based Teacher Education*), enseñanza mutua, autoobservación *por videograma*, grupos diagnósticos, T-Group o técnica del grupo diagnóstico.

En los años 90, se introducen nuevas ideas y visiones en relación con la formación del profesorado (Costa Rico, 2009). El conocimiento aplicado deja paso al conocimiento generado por los propios profesionales. Es la década de la investigación-acción, las propuestas de investigación en el aula y de formación en centros. Una época de *fusión* y *confusión* en la que pervive el modelo clásico de formación docente con los modelos basados en la investigación reflexiva.

2.3.2. Modelos basados en la experimentación e innovación pedagógica (EIP)

Los modelos EIP representan otra visión de la educación, la enseñanza y el rol docente, interesándose por cuestiones educativas y dimensiones del aprendizaje que escapan a lo meramente instructivo. De estos modelos se nutrieron los MRPs dinamizando propuestas y experiencias educativas basadas en pedagogías activas y críticas (Llorente, 2003; Ibáñez Herrán, 2003). El interés no era tanto técnico o metodológico sino social e intelectual: la escuela democrática, no autoritaria, a través de la autogestión en la escuela; la no-directividad en la enseñanza apoyándose en los modelos humanistas de Maslow y Rogers y en la pedagogía de Neill; las fórmulas ensayadas de la Pedagogía Institucional; las experiencias desarrolladas en la Pedagogía de Freinet; las colonias de verano; las experiencias de pedagogías expresivas y creativas a través del teatro, etc. Eran modelos que perseguían materializar en la práctica la igualdad de oportunidades y una escuela democrática que transformara la sociedad. Un repaso por los monográficos que en los años 80 editó la revista *Cuadernos de Pedagogía*, de las que difundió más este conocimiento elaborado por los profesores, no contrastado por la ciencia pero probado como efectivo en la realidad del aula, nos da buena idea del innovador capital pedagógico que se gestaba en esos años: Jean Piaget, Jerome Bruner, Paulo Freire, Lawrence Stenhouse, granjas escuelas, más allá del libro de texto, investigando en el aula, la renovación educativa como participación, radio y escuela, el apego, enseñanza de la informática, educación de adultos, experiencias de aprendizaje democrático, nuevas profesiones educativas (psicólogos y pedagogos), intercambios

escolares, arriba el telón, técnicas teatrales para maestros, Vygotsky para maestros, y un largo etcétera.

3. Las pedagogías emergentes: reformas y fugas

En la actualidad, asistimos a la aparición continua de grandes iniciativas de cambio e innovación en el terreno educativo, a la noticia permanente de la llegada de pedagogías emergentes, que merece que dediquemos un tiempo a analizarlas. Empezaremos por precisar qué es innovación pedagógica, qué son pedagogías emergentes o qué podemos considerar pedagogías alternativas.

En primer lugar, aunque no será nuestro objetivo, deberíamos comenzar discutiendo el término innovación y las características que debería reunir cada propuesta educativa para ser considerada innovadora. Lo que sí podemos afirmar es que en la mayoría de las ocasiones, la innovación educativa se asocia a tecnología. Con los descriptores "innovación educativa" y "tecnología" se recuperan 12.000 documentos en la biblioteca de la UCM. De estos, solo 40 pertenecen al campo de la informática y 1.900 pertenecen explícitamente al campo de la educación. Con los términos "innovación educativa" y "pedagogía", solo 3.000. Por lo tanto, esos documentos los hemos publicado especialistas en educación escribiendo sobre tecnología y no escribiendo sobre innovación y pedagogía, aunque habrá que saber distinguir cuando la tecnología esconde una falacia en supuestas innovaciones que consisten en hacer con *tablets* lo mismo que ya se venía haciendo.

En segundo término, es difícil precisar características comunes que puedan definir qué es y qué no es una pedagogía alternativa, más allá precisamente de eso, de construirse como una alternativa a la escuela común tradicional. Es posible que lo que compartan todas las experiencias educativas situadas bajo este paraguas sea "la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los valores y contenidos dominantes, y la búsqueda de nuevos horizontes educativos y de nuevos modos de enseñar y aprender" (Carbonell, 2015, 14).

Finalmente, las pedagogías emergentes no tienen por qué referirse a nuevas pedagogías. Pueden suponer "visiones inéditas de los principios didácticos o, como suele ser más habitual, pueden beber de fuentes pedagógicas bien conocidas" (Adell y Castañeda, 2012, 17). En realidad, "la mayoría de los elementos de instrucción de estas pedagogías no son "nuevas" estrategias de enseñanza, aunque podríamos decir que las asociaciones de aprendizaje activas que crean con los estudiantes son nuevas" (Gros, 2015, 63). Muchas de las estrategias de enseñanza defendidas hace un siglo por autores como Dewey, Montessori o Freinet, están comenzando a emerger y a afianzarse en las escuelas actuales.

3.1. Pedagogías emergentes

Por los motivos mencionados, la denominación de "pedagogías emergentes" es quizá el mejor término para el objeto que nos ocupa, ya que, como veremos más adelante, muchas de las propuestas descritas son, en realidad, pedagogías clásicas originadas

hace varias décadas que están siendo adaptadas al contexto actual. No se trata de que las pedagogías emergentes sean de una determinada manera y para siempre, sino que su definición y desarrollo, por efecto de las prácticas asociadas, está en constante cambio (Adell y Castañeda, 2012, 19), aunque provengan de esos principios ya establecidos previamente. Existen múltiples formas de clasificar estas pedagogías, tantas como autores o autoras queramos consultar. No es propósito de esta ponencia profundizar en las diferentes clasificaciones existentes ni proponer una nueva manera de hacerlo; tampoco se pretende ofrecer un listado exhaustivo de estas pedagogías o innovaciones, sino que simplemente se muestran algunas de las múltiples opciones actuales para posteriormente reflexionar sobre todas ellas en su conjunto.

En primer lugar, cabe destacar que la introducción de las tecnologías en educación ha generado, en muchas ocasiones, cambios interesantes en las prácticas educativas, como por ejemplo, el *Techno-Craft*, que en algunas de sus manifestaciones se presenta como el aprendizaje de la programación (en materias de robótica, tan actuales en nuestro sistema educativo), el uso de los *memes*, o la tendencia *B-tech*, centrada en el uso de herramientas tecnológicas, como el *big-data* o el *mobile learning* (Coolhunting Community, s.f.). Sin embargo, no siempre la tecnología se ha introducido como motor de cambio en la escuela, limitándose su uso como un elemento didáctico más. Por su parte, el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación ha revisitado de manera recurrente en diversas ocasiones la relación entre educación y tecnologías, acentuando la necesidad de ese cambio pedagógico, mediante unas tecnologías que "rompen las coordenadas tecnoespaciales, rompen el esquema tradicional de grupo de edad en el aula, los recursos son otros, y la evaluación habría de adecuarse. Nuevos métodos para una *nueva concepción educativa*" (García Aretio, 2012, 11; *la cursiva es nuestra*). En suma, estas innovaciones tecnológicas pueden ser implementadas desde múltiples concepciones y teorías pedagógicas diferentes, y para profundizar en ello nos veríamos obligados a enumerar decenas de ellas, algo que se escapa al objetivo y posibilidades de la ponencia.

En un plano más general, se están poniendo en práctica alternativas que trascienden la consideración de recursos aplicados y que se han construido bajo una forma propia de entender la educación. Un primer grupo hace referencia a propuestas que parten de una teoría educativa con referentes de autores o autoras reconocidos; a pesar de su carácter histórico, y de que la mayoría nacieron en el siglo pasado, se incluyen por su renovada aplicación en contextos educativos. En segundo lugar, se enumeran algunas opciones que, partiendo de una teoría del aprendizaje específica, han desarrollado una forma particular de concebir la educación. Por último, dentro de este gran conjunto de alternativas generales basadas en concepciones educativas propias, se añaden algunas opciones basadas en diferentes metodologías, algunas de las cuales pueden fundamentar teorías educativas y otras que pueden utilizarse como parte de otras alternativas de las descritas anteriormente.

Así, podríamos encontrar las *pedagogías no directivas o escuelas libres democráticas*, donde se inscriben muchísimas escuelas de reciente creación. La aparición de escuelas libres, sobre todo de educación infantil y primaria, es constante en nuestra geografía, aunque sus referentes y sus idearios no siempre comparten un imaginario común. También siguen existiendo en la actualidad propuestas educativas conside-

radas como parte del grupo de *pedagogías críticas*. El abanico de propuestas bajo esta denominación es muy amplio, ya que incluyen todas las iniciativas relacionadas con el análisis y el cambio social (Carbonell, 2014, 65), así como sobre la práctica reflexiva de los docentes y su expresión práctica: la investigación-acción (Cascante y Martínez, 2013, 20). Dentro de las teorías de la desescolarización encontramos propuestas de *homeschooling,* de *unschooling* y de *flexischooling*. La primera es una crítica a la institucionalización obligatoria de la educación alcanzada en los años sesenta en el mundo occidental (Igelmo, 2015, 54). El *unschooling*, en cambio, no se conforma con sacar a los niños de la escuela, sino que, yendo un paso más allá, intenta romper con los procesos educativos planificados propios de las instituciones escolares. Quienes participan de esta corriente rechazan organizar el aprendizaje por edades, seguir currículos diseñados de antemano, utilizar libros de texto o depender de maestros profesionales. Se alejan, en última instancia, de la tendencia que diferentes sectores del *homeschooling* han mostrado en los últimos años de convertir la casa en un aula escolar y la familia como referente único (Igelmo, 2012, 44). Por su parte, el *flexischooling* hace referencia a una escolarización parcial de tal manera que familia y escuela comparten la responsabilidad educativa mediante un compromiso y acuerdo mutuo (Goiria, 2012, 38). Dentro de este primer grupo también cabe incluir las propuestas de la *educación lenta*, movimiento surgido en 2002 a partir de la corriente *slow food* (frente al *fast food*), que reclaman la necesidad de poner de relieve una educación donde teoría y acción estén conectadas, en un contexto donde se permita estudiar a un ritmo más lento, olvidando pruebas estandarizadas (Holt, 2002). Además de Holt, un autor clave es Domènech (2009) que, en su libro *Elogio de la educación lenta*, establece los quince principios del movimiento. Otras de las nuevas iniciativas es la *pedagogía sistémica*, como novedoso enfoque basado en lo natural de la vida y en la interrelación de los sistemas educativo, familiar y social, bajo principios básicos de orden, inclusión y vínculo (García Trabajo, 2009, 7). Por su parte, las *comunidades de aprendizaje* configuran un modelo que implica la participación de toda la comunidad en la educación escolar, incluida la participación en las aulas, recuperando el sentido original del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, que no limita la guía adulta, necesaria para aprender, a la guía ofrecida por personas expertas (Díez Palomar y Flecha García, 2010, 20).

A estas grandes teorías podríamos añadir algunas otras más específicas que se configuran en torno a un único autor o autora. En los últimos años están aumentando a un ritmo vertiginoso el interés y la creación de escuelas de *pedagogía Waldorf* (desarrolladas a partir de la teoría de Steiner), las escuelas que aplican las teorías del movimiento libre desarrolladas por Emmy Pikler, y las escuelas que se basan en la metodología y los principios educativos de Montessori.

Hay otro grupo de movimientos emergentes en torno a la educación que, a pesar de su rápido crecimiento y difusión, aún no están completamente reconocidos como teorías con entidad propia. Dentro de este grupo podríamos hablar del reciente éxito de las *pedagogías invisibles* y la *educación disruptiva,* lideradas ambas por María Acaso (2012, 2013), y del *coaching educativo*, que desde su nacimiento y exitosa carrera dentro del *management* empresarial se ha extendido a diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Este es un modelo basado, entre otras cosas, en la creación del conocimiento por parte del alumno (autoaprendizaje) y en la consideración de la figura del profe-

sor como guía del proceso de aprendizaje y facilitador (Sánchez y Boronat, 2014, 229). Muy relacionado con este modelo, ha surgido el *mindfulness* aplicado a la educación.

Otros movimientos aparecidos en los últimos años, aunque con mucha menos difusión que los anteriores, son la *educación consciente* (basada en las publicaciones de Aletha Solter); la *ecopedagogía* (pedagogía orientada a un desarrollo sustentable y protectora del medio ambiente); el *conectivismo* de Siemens y Downes (teoría del aprendizaje que promueve un nuevo modelo educativo para responder a su modelo de adquisición de nuevos aprendizajes), y el *bosqueescuela*, tendencia basada en el respeto a la naturaleza, que desarrolla todo el aprendizaje al aire libre y sin materiales más allá de los presentes en el bosque.

Finalmente, dentro de las metodologías innovadoras, que pueden dar pie a pedagogías emergentes, podríamos citar el *aprendizaje basado en problemas*, el *aprendizaje por proyectos*, el *aprendizaje cooperativo*, las *tertulias dialógicas*, la *gamificación*, o el *flipped classroom*. Algunas de estas metodologías requieren cambiar o redirigir algunos de los propios fundamentos de la educación tradicional, como ocurre con el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo.

3.2. Interrogantes y retos para la Teoría de la Educación

Todo este panorama de aparición continua (y a veces desaparición) de opciones educativas, metodológicas y de recursos tecnológicos, nos conduce a preguntarnos: ¿está de moda la innovación? ¿estamos ante un punto de inflexión y renovación de la pedagogía y por tanto de la teoría de la educación? La bibliografía aparecida en los últimos años nos indica que hay un renovado interés por la innovación y la renovación. Algunos ejemplos de las publicaciones que responden a estas tendencias son libros más destinadas a la divulgación que no a la construcción de un cuerpo teórico: *rEDUvolution* o *Pedagogías invisibles*, de María Acaso; *La nueva educación*, de César Bona; *Educar en el asombro*, de Catherine L'Ecuyer, o *Escuelas creativas*, de Ken Robinson. También han proliferado varios documentales sobre los modelos descritos en páginas anteriores. Entre ellos destacan por su enorme difusión *Enséñame pero bonito*[1], *La educación prohibida*[2], o *Entre maestros*[3]. Otro de los referentes actuales es el portal de Internet *Ludus*[4] (de gran popularidad entre familias que buscan escuelas alternativas y entre la propia comunidad educativa), donde se recogen experiencias de escuelas públicas o privadas que se enmarcan dentro de las escuelas libres, Montessori, Waldorf, Pestalozzi, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas, escuelas activas, etc. En contraposición, han aparecido otras obras muy críticas con estas pedagogías emergentes: autores como Alberto Royo (*Contra la nueva educación*, 2016) o Ricardo Moreno (*Panfleto antipedagógico*, 2006; *La conjura de los ignorantes*, 2016) son representantes de esta tendencia crítica hacia casi cualquier pedagogía.

1. http://xn--enseameperobonito-ixb.es/
2. http://educacionprohibida.com/
3. http://www.aleadf.com/portal/es/documentales/en-produccion/1
4. http://ludus.org.es/es

Teniendo en cuenta todas estas manifestaciones, podemos concluir que innovar está de moda. Sin embargo, un análisis de algunas de las experiencias que se autoincluyen en alguno de los grupos anteriores indica que en muchos casos no existe reflexión alguna sobre la fundamentación de estas pedagogías emergentes. En la página web de una de las escuelas mencionadas, elegida al azar, se pueden leer afirmaciones como la que sigue:

> "Se trata de una asociación en línea Reggio, Montessori, Pikler, Psicomotricidad Relacional, Tonucci. [...] Espacio de Crianza Respetuosa y Juego Libre, donde los niñ+s crecen felices a través de la Educación Emocional, el Juego Libre, la Psicomotricidad relacional."[5]

El conjunto de referencias a enfoques, teorías y autores tan diversos "no ayuda excesivamente a capturar las ideas esenciales de la "pedagogía emergente" [...]. De hecho, es muy posible que la mezcla de todos estos enfoques pueda dar lugar a propuestas contradictorias" (Adell y Castañeda, 2012, 21), como por ejemplo la combinación entre el ambiente estructurado y controlado de Montessori frente al movimiento libre de Pikler. Los principios educativos señalados por los creadores de estas experiencias son tan similares entre ellos que no parece que nos encontremos ante una verdadera revolución pedagógica.

Es fundamental que desde la teoría de la educación intervengamos en la configuración o crítica de estas teorías, metodologías, iniciativas o recursos, y no nos quedemos al margen. Hay que preguntarse, en primer lugar, por los referentes de estas pedagogías emergentes. Como hemos visto, en una gran mayoría de las opciones expuestas, los autores y teorías de referencia son los ya clásicos Montessori, Freire, Vygotsky, etc., pero otros muchos son nuevos y hay que conocerlos y valorar sus aportaciones para incorporarlas o no al cuerpo de conocimientos sobre la educación. Hay también que interrogar a todas estas alternativas por sus verdaderos fundamentos y por la forma de aplicación de los conocimientos que la teoría de la educación aporta. No es este el lugar apropiado para este análisis pero no debemos dejar pasar la oportunidad de reclamar el espacio que a la teoría de la educación le corresponde en esta temática. En palabras de Gil Cantero (2011, 38):

> "El modo en que los profesores y educadores puedan mejorar su práctica educativa estriba en que quieran mejorar los motivos de sus decisiones frente a la pluralidad de variables que intervienen. Y el modo de mejorar los motivos es ampliar las teorías que les sostienen, es decir, mejorar las fuentes, de todo tipo, que han colaborado a su elaboración y mantenimiento."

Analizar si cada una de las alternativas se basa en los principios de una educación democrática supera los objetivos de esta ponencia, pero cabe plantearse si la existencia de estas opciones contribuye al desarrollo de una educación democrática en su conjunto. Como hemos visto, las experiencias son múltiples, los movimientos plurales

5. http://www.elhilorojocrianza.com/

y sus referentes están, a veces, poco claros. Solo en el caso de las categorías históricas (pedagogía no directiva o pedagogías críticas, por ejemplo) podríamos realizar este análisis con ciertas garantías. Pero sí podemos valorar la pertinencia o no de una diversificación pedagógica de la oferta educativa frente a los sistemas educativos comprensivos. En otros lugares hemos defendido la idea de que la extensión del derecho a la educación debería incluir "la extensión de la oferta educativa, de tal modo que la propia provisión pública atienda realmente a la diversidad de alumnos y de sus preferencias, respetando plenamente sus convicciones filosóficas, morales, religiosas, pedagógicas o su preferencia de aprender en su lengua materna" (Gil y Villamor, 2009, 55), y que ofrecer una variedad de opciones pedagógicas es lo que corresponde a una sociedad democrática en la que el pluralismo es un valor (Martínez, Jover, Pérez y Villamor, 2009, 180). En la actualidad, prácticamente la totalidad de estas opciones se localizan en el sector educativo privado, con honrosas excepciones en el público, disponibles únicamente para aquellas familias que, además de tener los recursos económicos suficientes, han realizado una búsqueda activa de estos centros gracias a su capital cultural y recursos personales (formación pedagógica previa, contacto con estos centros mediante familiares, etc.). Estas opciones serán accesibles cuando puedan desarrollarse dentro del sistema educativo público. Será entonces cuando el ideario pedagógico será un criterio relevante en la elección de escuela para las familias.

4. Las "nuevas" pedagogías en la formación actual de docentes: una revisión crítica

Esta sección retoma, pero desde una perspectiva actual, el eje de la formación inicial de los especialistas en educación escolar, concretamente las maestras, los maestros y el profesorado de educación secundaria, con el objeto de invitar a la reflexión y al debate, que, al fin y al cabo, es el objeto de nuestro encuentro anual.

Ante los resultados periódicos de pruebas internacionales o ante cada propuesta de cambio en la estructura de la oferta educativa universitaria, y muy especialmente ante la modificación de la formación pedagógica del futuro profesorado de educación secundaria, asistimos, de forma reiterada, a la apertura de un debate que parece imposible de resolver. Este tipo de discusiones, que generan ráfagas de artículos encontrados durante días o semanas en secciones de prensa, además que otro debate en medios audiovisuales, se fundamentan en la defensa de dos posturas muy claras: los que argumentan que cuanto más se sabe de un ámbito mejor se enseña y no es necesario nada más que ese dominio para ejercer con solvencia la tarea, y los que defienden que a enseñar se aprende y, por lo tanto, hay algo específico en la educación que permite conocer y dominar el ámbito para poder enseñar. Este conflicto no está exento de intenciones e intereses. En todo caso, en este trabajo nos centraremos en las connotaciones que del mismo emergen al abordar la formación de docentes, añadiendo un parámetro más que, tal y como defenderemos a continuación, genera el núcleo de especialización y de producción de conocimiento de nuestra área de conocimiento. Más allá del saber y del enseñar, nos preocupa especialmente el educar.

4.1. La secuencia saber-enseñar-educar

En una rápida revisión de los planes de estudios de las titulaciones de maestro o maestra en educación infantil, educación primaria y las habilitadoras para ejercer como profesor o profesora de educación secundaria, el dominio del aprender a enseñar es una constante en la arquitectura curricular de nuestras universidades. Entendiendo las implicaciones de los conocimientos de las áreas culturales que enseñarán en su futuro desempeño profesional los docentes en formación, y aceptando que el conocimiento puede ser objeto de educación (Martínez, Jover, Pérez y Villamor, 2009), nos interesa en este caso la educación como objeto de estudio y conocimiento. Sólo el carácter especializado del conocimiento de la educación y, por lo tanto, la consideración del mismo en la formación de especialistas en funciones pedagógicas nos permitirá cerrar esta ponencia reflexionando sobre la presencia y el valor de las llamadas pedagogías emergentes o nuevas pedagogías en nuestras aulas universitarias y su repercusión en los perfiles profesionales generados.

Herbart (1806), considerado el padre de la pedagogía científica, reclamaba para el educador un círculo visual propio construido desde la Pedagogía. Esta mirada pedagógica es la que permite construir un saber que fundamente la tarea del docente frente a la construcción progresiva y aleatoria a partir de la práctica y la experiencia. Toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina. Cada ciencia, por lo tanto, genera principios de actuación, definiendo el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a la intervención (Touriñán, 2015).

Así las cosas, los especialistas en un ámbito son capaces, gracias a esta mirada, de tomar y asumir decisiones técnicas específicas. Puede afirmarse que la decisión técnica se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar este ámbito. Bien es cierto que la acción de planificar, las decisiones técnicas, siempre están precedidas de la asunción moral de realizar bien la tarea. Es importante resaltar que "la elección técnica no es, o no debería ser, una elección de medios para fines dados". Nos pueden proponer fines, pero es una competencia definir los objetivos de un ámbito, basándose en el conocimiento científico de ese ámbito: "La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea [...] con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar", en nuestro caso, educar (Touriñán y Rodríguez, 1993, 44).

Por lo tanto, la elección se basa en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa, para alcanzar el objetivo establecido, atendiendo al carácter axiológico de los hechos, a la condición fáctica del valor y a la posibilidad de integrar fáctico y normativo dentro de un ámbito desde conceptos con significación intrínseca al ámbito (Touriñán, 2016). Pues bien, "desde la Pedagogía puede decirse que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas [...], las cuales tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes del conocimiento de la educación" (Touriñán, 2015, 304).

La cuestión de si los contenidos de las diversas áreas culturales son el eje de la actividad pedagógica, llevándonos a afirmar, como consecuencia, que la formación de los profesionales de la educación es simplemente el conocimiento de dichas áreas, no está superada. Al revisar la normativa que regula la educación general y los planes de estudios de las titulaciones en las que se forman las y los docentes en nuestras universidades, enseguida se percibe que su estructura responde, en gran medida a las áreas culturales que han conseguido postularse como dominantes dentro del amplio abanico posible, incluso ante los enormes cambios a los que nos ha sometido la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento (Gutiérrez Moar, 2016; Soto Carballo, 2016). Seguimos centrando nuestros esfuerzos en el diseño instructivo y no en el diseño educativo.

Esta evidencia nos aboca a dos reflexiones. En primer lugar, no es posible abordar esta cuestión sin hacer referencia a dicha selección, ¿por qué estas áreas culturales (estos ámbitos de conocimiento) y no otras? Las artes, la creatividad, la afectividad, la educación para la ciudadanía, los derechos humanos, la educación para el desarrollo, el desarrollo sostenible, una verdadera integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones, entre otras, son áreas olvidadas o relegadas a un segundo plano en nuestro sistema educativo. Revelarse contra esta tendencia ha sido el fundamento de alguna de las iniciativas emergentes enumeradas en el segundo apartado de este trabajo, o al menos, ha sido argumento suficiente para generar demanda entre las familias preocupadas por una verdadera educación integral.

En segundo lugar, la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo genera una duda razonable relacionada con las funciones docentes y con la formación para ejercer las mismas. Aún en el corsé normativo en el que nos movemos, ¿es posible hacer las cosas de otra forma, dejando a un lado los compartimentos estancos que configuran áreas y materias, entendiendo la educación de una forma integrada y global? El esfuerzo invertido por algunas profesoras y algunos profesores cada día y a lo largo de toda su carrera parece indicarnos esta posibilidad. Prácticas que no han sido acuñadas ni etiquetadas como movimientos pedagógicos renovadores y que, sin embargo, generan iniciativas innovadoras valiosas, compatibles y coherentes con estos movimientos emergentes.

Si esto es así, ¿dónde debemos poner la mirada? ¿en los planes de estudios y en la intervención en las aulas? ¿en los denominados movimientos o corrientes innovadores? ¿o en el desarrollo de capacidades para que el alumnado pueda poner en marcha estos procesos por si mismo en un futuro? La respuesta es evidente y tiene que ver con la anterior secuencia conocer-enseñar-educar. La cuestión es que todavía demasiadas tendencias nos empujan a hablar sólo de corrientes o teorías, sin analizar sus postulados desde el conocimiento de la educación. Si nos esforzásemos más en este ejercicio, posiblemente seríamos capaces de estimular el desarrollo de categorías y criterios por parte del alumnado que les permitiese generar principios de análisis, comprensión e interpretación de cada propuesta. Esta tarea nos facilitaría encontrar tendencias, intereses, metas, objetivos y sobre todo principios comunes, más allá de las referencias metodológicas que se exaltan en muchas de las propuestas prácticas derivadas de los movimientos emergentes. De este modo, permitiríamos a los futuros docentes generar criterio y conocimiento para aplicarlos y movilizarlos en el desempeño de su función.

La pregunta que resurge es qué ha hecho la formación del profesorado para actualizar las competencias adquiridas respecto a las nuevas demandas. Según las voces que nos alertan de que los educadores se movilizan según las creencias que subyacen a sus prácticas, sin comprometerse con teorías o articulaciones teóricas (Carr, 2006; Igelmo y Laudo, en prensa), ¿tiene la Pedagogía algo que aportar, teniendo en cuenta que si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido (Touriñán y Sáez, 2015)?

En la distinción anteriormente planteada entre saber, enseñar y educar, aceptando que hay algo específico, más allá del saber que nos permite transmitirlo y que, a su vez, no todas las enseñanzas educan, ya no nos preocupa tanto por qué determinados conocimientos se constituyen en contenido de la acción educativa, sino que el reto que se nos formula es convertir el área cultural determinada en ámbito de educación.

Los contenidos teóricos, tecnológicos y práxicos de cada una de estas áreas constituidas en objetivo de conocimiento en la enseñanza son creados por los especialistas de cada una de esas áreas con su conocimiento especializado, no por los profesionales de la educación. Sin embargo, su validez como instrumento y meta de la acción educativa está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía y, su uso y significado educativo, por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación. Entender que los futuros docentes no deben ser competentes en esta validación es tanto como asimilarlos a aprendices permanentes del conocimiento generado por otras áreas, o bien como enseñantes, sin generar identidad profesional, especificidad o valor sobre su tarea (Touriñán, 2015; Bernal, Jover, Ruíz y Vera, 2013).

Existe, sin embargo, una estimación social por la educación, no extensible a la Pedagogía ni a la figura de los educadores. En este desencuentro se halla la clave de la alta demanda por parte de muchas familias de nuevas experiencias que se convierten en el lema de escuelas infantiles e instituciones privadas.

A efectos de lo anterior, resulta útil interrogarnos sobre la posibilidad de formar futuros docentes con capacidad creativa, que investiguen su práctica y sean flexibles en su intervención educativa en un sistema rígido, anclado en preceptos del pasado y sometido a la racionalidad administrativa frente a la racionalidad epistemológica, donde las políticas de I+D+i menosprecian a las ciencias sociales y a las humanidades (Touriñán, 2008; Longueira, 2011; González Geraldo, 2014; Jover y Villamor, 2014; Gil Cantero y Reyero, 2015). En palabras de Igelmo y Laudo (en prensa), "entrado el siglo XXI es un hecho que las personas buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la formación de los individuos."

4.2. El ejemplo de las enseñanzas artísticas

Tomemos como ejemplo las artes. No todas tienen representación en la educación general como materia organizada, y las que están presentes (Educación plástica y Educación musical o Música, como se la denomina en la ESO) (BOE, 2014a, 2014b) no siempre responden a las expectativas. Sin duda, la música ocupa un espacio importante en nuestras vidas; los medios de comunicación la usan como recurso; utiliza-

mos música para modular, potenciar o contrarrestar nuestros estados de ánimo; forma parte de nuestro entorno y de nuestro ocio. En las últimas décadas, la fundación de agrupaciones instrumentales en la mayoría de comunidades autónomas, el acceso a los auditorios y el aumento de la programación, nos ha dado acceso a una oferta musical inimaginable hace veinte años. Según la Cuenta Satélite de la Cultura en España en el período 2008-2012, la participación en el PIB de las actividades culturales ha supuesto el 2,9% y, si se tienen en cuenta las actividades vinculadas con la propiedad intelectual, la cifra asciende hasta el 3,7% (MECD, 2014). Nuestros jóvenes son consumidores de música, de diversos productos y en diversos medios, asisten a las instituciones educativas equipados con reproductores y tecnología que les permite acceder a sus escuchas preferidas. Sin embargo, cuando les preguntamos por su valoración sobre la materia *Música*, una mayoría muestra indiferencia o rechazo.

Fuera de las aulas, las familias demandan otra educación musical. Los centros de educación musical reglada y no reglada han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo general, entendida como formación alternativa y paralela al mismo (Longueira, 2016). En los cálculos de inversión publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se refieren al ejercicio 2013, se estima que un 2,2% del gasto público en educación se destina a enseñanzas de régimen especial (MECD, 2015a). Según el mismo organismo, en el curso 2015-2016 alrededor de 329.849 alumnas y alumnos cursarán educación musical fuera del sistema general (MECD, 2015b).

Muchas de estas familias no buscan una alternativa profesionalizadora o vocacional, que es el objetivo de las enseñanzas musicales de régimen especial en nuestro sistema educativo (escuelas y conservatorios de música; educación "para" la música), sino que pretenden una alternativa a las expectativas frustradas que le ofrece la educación general (educación "por" la música).

Si la educación general ha contemplado un espacio organizado como materia para esta área, si hemos llegado a poner en marcha titulaciones de especialista en el ámbito y mantenemos materias vinculadas a su desarrollo en los planes de estudios vigentes para el desarrollo de los profesionales de la educación, ¿en qué nos estamos equivocando?. Posiblemente, y entre otras cuestiones, en la orientación didáctica de dicha formación, priorizando el enseñar frente al educar, basada en modelos poco flexibles de intervención; en una formación fragmentada en compartimentos estancos que aisla áreas y materias; y, sobre todo, en obviar la construcción de herramientas que posibiliten a los profesionales de la educación construir los ámbitos educativos basándose en el conocimiento pedagógico, más allá de los intereses impuestos por cada área cultural.

Muchos de los movimientos emergentes trabajan el desarrollo de la creatividad y los lenguajes artísticos como forma de expresión y de crecimiento personal del alumnado. Esta, como otras brechas del sistema, ha generado un aumento de la demanda de alternativas al modelo tradicional de educación. La denominada educación emocional o afectiva, modelos basados en el ecologismo, en busca de un desarrollo sostenible, y sobre todo, el uso o el rechazo de las TIC, entre otros, han sido objeto de propuestas paralelas.

En suma, al hablar de educación estamos haciendo referencia a su carácter integral, personal y patrimonial, dimensiones que tendremos en cuenta en las aulas universitarias en la formación de docentes y que, a su vez, tendrán presentes en su desempeño profesional (Touriñán, 2016; Longueira, 2016). Al hablar de carácter integral, entendemos la formación de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, con el objetivo de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las diferentes situaciones que se nos plantean en los distintos ámbitos de la vida. Tradicionalmente, inteligencia y voluntad han recibido toda la atención en la escuela, sin embargo, tal y como plantean Alonso, Pereira y Soto (2003), los valores y las actitudes son esenciales para el ser humano porque constituyen la estructura más profunda de la personalidad a la vez que orientan y motivan su conducta. Cuando hablamos del carácter personal de la educación, nos referimos a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, buscar respuestas creativas, apartándose de la repetición de modelos preestablecidos. Consecuentemente, la función axiológica y actitudinal de la educación, y no sólo la instructiva, es ineludible. El modelo de escuela que prima la acumulación de conocimiento y disciplina jerarquizada está obsoleto frente a las demandas actuales.

Por último, el carácter patrimonial de la educación hace hincapié en el modo en que cada uno se compromete con su formación y queda identificado por ella. Debido a este carácter patrimonial, lo aprendido pasa a formar parte de la experiencia personal para construir con ella el propio proyecto de vida y de formación. En este sentido, una de las expectativas sobre la educación es que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos (Robinson, 2009, 2015). Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada una de nosotras y cada uno de nosotros, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotras mismas y a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio.

5. Epílogo: garantizar una calidad democrática en educación

Como se ha relatado a lo largo de la ponencia, la profundización de la democracia, en sus distintas vertientes y entendida en toda su extensión, es un objetivo que parece guiar a las distintas iniciativas que en los últimos años están emergiendo en los sistemas educativos, a pesar de las restricciones administrativas o legales y del poco entusiasmo demostrado por la autoridades educativas. Algunas de esas tendencias y sus características motivan este epílogo de la ponencia, centrado en las repercusiones que esas pedagogías emergentes pueden generar en el modelo de formación de docentes para promover una educación democrática de calidad.

Ante todo, cabe recordar que los sistemas educativos actuales se encuentran sometidos a la atenta mirada de los organismos internacionales y a una fuerte presión de sus respectivas sociedades, alentados por unos medios de comunicación afamados de novedades que aprietan a unos gobiernos no todo lo fuertes que debieran ser ante los embates de los sectores económicos. En este marco de acción, disparar al docente se ha convertido en una práctica gratuita que contenta a muchos y disgusta a bastantes.

Parece probado que existe un mecanismo de círculo virtuoso-vicioso mediante el cual el prestigio social de la docencia se vincula con la percepción de exigencia alta-baja en la formación y las condiciones laborales de la profesión, que al tiempo repercuten en el grado de inversión que destinan los poderes públicos, lo cual incide en la atracción de talento, que a su vez redunda en la calidad del servicio ofrecido (Park y Byun, 2015).

El "profesorado importa", como rezaba un conocido informe (OCDE, 2005), "marca la diferencia", título de una no menos interesante investigación (Hattie, 2003), y acomete su tarea en un contexto plagado de incertidumbres cuyos efectos tienen "importantes consecuencias sociales y éticas" (Martínez, 2016). Por lo tanto, queda fuera de toda duda que el docente se sitúa en el punto de mira de las reformas educativas y de las políticas públicas en educación, siempre bajo los auspicios de la OCDE, que ya en 2005 recomendaba a los gobiernos saber "atraer, formar y conservar" a los docentes. Así, en lo que a investigación se refiere, la última década ha protagonizado una profusión importante de estudios sobre la formación de profesorado. En concreto, de los más de 70.000 artículos que recoge ERIC bajo el epígrafe "Teacher Education", 10.000 se han publicado desde 2005 (Prats, 2016). La preocupación es patente y el resultado es inquietante: "un hallazgo común a escala internacional es que el profesorado está generalmente poco preparado para sobrevivir y progresar en el mundo de las aulas" (MacBeath, 2012, 17), algo que ha ido confirmando la encuesta TALIS en sus dos ediciones publicadas (OCDE, 2014). En esta encuesta, además, se recogía la sensación de que el profesorado trabaja de manera aislada, interactúa poco con sus colegas y recibe pocas valoraciones formales de su trabajo. Todo ello obliga a reforzar determinadas competencias, actualmente desatendidas, en los procesos formativos de docentes. En este sentido, un estudio reciente de la Agencia de Calidad Universitaria de Cataluña, expresa que la formación universitaria para docentes presenta algunos vacíos que conviene rectificar (AQU, 2015). Sobre una muestra de 300 escuelas públicas y privadas, el 83% opina que el perfil del profesorado novel es adecuado a las necesidades del centro educativo pero que necesita mejorar en algunos aspectos. Por ejemplo, destaca la necesidad de reforzar la innovación y la investigación, la responsabilidad en el trabajo, y la detección y actuación ante dificultades, es decir, competencias relacionadas con la toma de decisiones.

Ello implica que las instituciones formadoras, y las universidades en concreto, deben acometer cambios importantes en su modelo de formación docente si no desean que la sociedad tome cartas en el asunto por su cuenta y busque otras soluciones, como viene sucediendo, por ejemplo, en Estados Unidos (Prats, 2016). La aparición de organizaciones como *Teach for America* está modificando sustancialmente el mapa formativo norteamericano. Esta organización ofrece a graduados universitarios cursos intensivos de verano para colocarlos, en septiembre, en puestos docentes que requieren un alto grado de especialización debido a su complejidad social (Fraser, 2016). El modelo está sujeto a fuertes convulsiones por la inestabilidad que genera en el sistema: la atracción inicial que mueve a estos graduados a la docencia se diluyen cuando se constatan las duras circunstancias de la realidad escolar, que al poco tiempo terminan abandonando para dedicarse a una profesión más acorde con sus estudios iniciales (Darling-Hammond, 2012; Fraser, 2016; Ravitch, 2010). Este hecho refuerza la idea de la necesidad de incrementar las competencias docentes relacionadas con el compro-

miso profesional, pero ello no debe ocultar que estas vías alternativas a la universidad dan una respuesta convincente a lo que reclama la sociedad.

En realidad, asistimos a una disputa entre modelos que defienden un rol de docente comprometido con su entorno y capaz de tomar decisiones de manera autónoma, y modelos que se limitan a desarrollar un catálogo restringido de habilidades profesionales para formar técnicos especialistas que aplicarán de manera automática las instrucciones que emanan de poderes alejados de la escuela (Prats, 2016). En tiempos de crisis económicas y gobiernos débiles, la balanza se inclina por la segunda opción, más barata, aunque las pedagogías emergentes están reclamando un rol cercano al primer modelo, que coincide con lo que recogen los informes internacionales (OCDE, 2014).

Por lo tanto, en lo que respecta a la formación inicial de docentes, el debate parece limitarse a promover profesionales autónomos o a capacitar trabajadores autómatas, una controversia que las universidades, más allá de las constricciones relatadas en la sección anterior, deberían resolver de manera inmediata y que recuerda la alternativa propulsada por los MRP recogida en la primera parte. Como decimos, las pedagogías emergentes empujan a tomar en consideración seriamente los retos que exige formar a profesionales autónomos, y abandonar modelos formativos que limiten la acción del docente a mero ejecutor de instrucciones externas. Dicha autonomía profesional no puede confundirse con una libertad de cátedra mal entendida, ya que ésta, como derecho individual del docente, debe garantizar los derechos de alumnos y familias por una educación de calidad (Martínez, 1998).

En definitiva, cabe enfatizar el valor añadido de la universidad y su dimensión investigadora como eje de la formación docente, lo que enlaza con las pedagogías que centran la educación en los aprendizajes competenciales de alumnos y alumnas, que enfatizan la colaboración y la cooperación como mecanismos de generación de nuevos aprendizajes, que se inclinan por someter las asignaturas estancas a proyectos interdisciplinares, que defienden la necesidad del trabajo en red entre el profesorado (Martínez, 2016; Prats, 2016). Sin duda, la universidad debe acometer cambios profundos en la formación docente, revisando a fondo la estructura formativa y las metodologías al uso, para ponerla en conexión con lo que se vive hoy en las escuelas, incidiendo de nuevo en la relación entre práctica y teoría. De todas maneras, aunque las pedagogías emergentes empujen a un cambio en la formación de docentes, también es fundamental que, con el objeto de cribar lo sustancial de lo trivial que aportan muchas de estas innovaciones no tan nuevas, esa conexión entre teoría y práctica debería preocupar a teóricos y teóricas de la educación interesados en la mejora democrática de la pedagogía, para evitar, entre otras cosas, que las mejoras no terminen incrementando las desigualdades entre escuelas. En aras de alcanzar una auténtica calidad democrática en educación, sigue vigente lo expresado por Fullan hace dos décadas, acerca de que la formación del profesorado tiene "el honor de ser simultáneamente el peor problema y la mejor solución en educación" (Fullan, 1993, 105), aunque será preciso combatir "los enfoques idealizados de formación de profesores, que aún mantienen navegando a inútiles barcos fantasmas que confunden el puerto de llegada con el medio de transporte", como venía reclamando José Manuel Esteve en sus textos (2009, 17).

Referencias

ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid, La Catarata.

__ (2013) *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona, Paidós.

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. En HERNÁNDEZ, J., PENNESI, M., SOBRINO, D. y VÁZQUEZ, A. (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.

ALONSO, Mª L.; PEREIRA, Mª C. y SOTO, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En BENSO, Mª C. y PEREIRA, Mª C. (coords.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria, 135-202.

APPLE, M.W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 62 (2), 222-234.

AQU (2015). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari. Disponbible: http://www.aqu.cat/doc/doc_53690621_1.pdf [Consultado el 10 de abril de 2016]

BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres metiers de l'interaction humaine*. Bruselas, De Boeck.

BERNAL GUERRERO, A.; JOVER OLMEDO, G.; RUÍZ CORBELLA, M. y VERA VILA, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En ARGOS GONZÁLEZ, J. y EZQUERRA MUÑOZ, P. (eds.). *Liderazgo y educación*. Santander, Universidad de Cantabria, 19-42.

BOE (1984). Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado*, 282, de 24 de noviembre de 1984, 33921-33922.

— (2014a). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.

— (2014b). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado,* 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.

CARBONELL, J. (2000). La memoria, arma de futuro. En AA.VV. *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona, Ciss Praxis, 5-12.

— (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Octaedro.

CARR, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Issues*, 54 (2), 136-159.

CASCANTE FERNÁNDEZ, C.; MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (27, 2), 15-21.

CIDE (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

COOLHUNTING COMMUNITY (s.f.). *10 tendencias en educación*. (Informe de prensa no publicado).

COOMBS, P. H. (1968). *La crisis mundial en la educación*. Barcelona, Península, 1971.

— (1984) *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana, 1985.

COSTA RICO, A. (2009). ¿Formar educadores competentes o "profesionales con competencias"? *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 75-96.

DARLING-HAMMOND, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States. A changing policy landscape. En Darling-Hammond, L. y Lieberman, L. (Eds.). *Teacher Education around the World*. Nueva York, Routledge, 130-150.

DE LANDSHEERE, G. (1977). *Como enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid, Santillana.

DÍEZ-PALOMAR, J.; FLECHA GARCÍA, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.

DOMÈNECH FRANCESCH, J. (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona, Graó.

ESTEVE, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

FAURE, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-París, Alianza-Unesco.

FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading (Massachusetts), Addison-Wesley Pub Co.

FRASER, J. (2016). Debating Teacher Education in the United States Universities and their Critics. *Bordón* 68(2), 35-49.

FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres, Falmer Press.

GARCÍA ARETIO, L. (Ed.) (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid, UNED.

GARCÍA GÓMEZ, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.

GARCÍA TRABAJO, J. A. (2009). La pedagogía sistémica. Creando puentes. *En la calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, 12, 6-7.

GIL CANTERO, F. (2011). "Educación con teoría", revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación*, 23 (1), 19-43.

GIL CANTERO, F. y REYERO GARCÍA, D. (eds.) (2015). *Educar en la universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid, Encuentro.

GIL CANTERO, F. y VILLAMOR MANERO, P. (2009). El derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos. En AGUILERA, R. *La enseñanza de los derechos humanos*. México, CAEIP, Centro de altos estudios e investigaciones pedagógicas, 37-60.

GOIRIA, M. (2012). La flexibilización educativa o lo mejor de dos mundos (entre la escolarización y el homeschool). *Estudios sobre Educación*, 22, 37-54.

GONZÁLEZ GERALDO, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?*. Madrid, Biblioteca Nueva.

GROS, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 16 (1), 58-68.

GUTIÉRREZ MOAR, Mª C (2016). La afectividad como ámbito de educación: aproximación al diseño educativo del ámbito. En TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y LONGUEIRA MATOS, S. (coords.). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 205-234.

HATTIE, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?*. Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Disponible: https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf [Consultado el 28 de marzo de 2016].

HERBART, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. Mª. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la Transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 18, 81-105.

HOLT, M. (2002). It's time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*, 84, 265-271.

IBÁÑEZ HERRÁN, J. E. (coord.) (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa. *Tabanque*, 17, número monográfico.

JOVER OLMEDA, G. y VILLAMOR MANERO, P. (2014). La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa*, 3 (5), 85-91.

IGELMO, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1(1), 28-57.

— (2015). Teoría e historia de una respuesta subalterna a la pedagogización: el movimiento 'unschooling'. *Temps d'Educació*, 48, 51-69.

IGELMO ZALDÍVAR, J. y LAUDO CASTILLO, X. (en prensa). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*.

L'ECUYER, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona, Plataforma Editorial.

LLORENTE, Mª.A. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Revista Tabenque,* 17, 71-86.

LONGUEIRA MATOS, S. (2011). *Educación musical, un problema emergente de intervención educativa, indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela, septiembre de 2011. (Tesis doctoral dirigida por el Dr. J. M. Touriñán López).

— (2016) La música como ámbito de educación: consideraciones para el diseño educativo del ámbito. En TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y LONGUEIRA MATOS, S. (coords). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 235-258.

MAINER, J. (2008). La Renovación Pedagógica en España: crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990). En LAFOZ, H. y VICENTE, J. (coords.). *De súbditos a ciudadanos: Escuela y sociedad en el siglo XX*. Zaragoza, Fundación Sindicalismo y Cultura de CCOO.

MACBEATH, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge, University of Cambridge, Education International.

MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

— (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón* 68(2), 9-16.

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; JOVER OLMEDA, G.; PÉREZ PÉREZ, C. y VILLAMOR MANERO, P. (2009). El saber escolar. En PEÑA CALVO, J.V. y FERNÁNDEZ GARCÍA, C. Mª (coords.). *La escuela en crisis*. Barcelona, Octaedro y Universidad de Oviedo, 151-183.

MECD (2014). *Cuenta Satélite de la Cultura. Avance de resultados 2008-2012*. Disponible: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/csce/portada/Cuenta_Satelite_de_la_Cultura_en_Espana_2008-2012.pdf [Consultado el 28 de marzo de 2016].

— (2015a). *Recursos económicos. Gasto público en educación. Año 2013.* Disponible: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/2013.html [Consultado el 28 de marzo de 2016].

— (2015b). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Disponible: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf [Consultado el 28 de marzo de 2016].

NOVA, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona, Plaza y Janés.

OCDE (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final Report: Teachers Matter*. París, OECD.

— (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. París, OECD.

PARK, H.; BYUN, S-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Rewiew*, 59 (3), 523-549.

PRATS, E. (2015) *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona. Editorial UOC.

— (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.

RAVITCH, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Undermine Education*. Nueva York, Basic Books.

ROBINSON, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, Debolsillo, Random House.

— (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, Grijalbo, Random House.

RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1987). ¿Crisis? ¿Qué crisis?. *Revista de Educación*, 283, 347-360.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 31-54.

ROGERO ANAYA, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 141-168.

SÁENZ DEL CASTILLO, A. (1999). El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 2 (1), 785-795.

—(2008). La crisis de la innovación educativa en los 80 (en España). *Educaçao*, 31 (1), 75-79.

SÁNCHEZ MIRÓN, B.; BORONAT MUNDINA, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17 (1), 221-242.

SANCHO GIL, J. Mª. (2013). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En POGGI, M.

(coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, IIPE/Unesco, 197-222.

SOTO CARBALLO, J. (2016). Aprendizaje ubicuo, colectividad virtual y pedagogías de la interacción para el empoderamiento. En TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y LONGUEIRA MATOS, S. (coords). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 175-204.

TARDIF, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro, en POGGI, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, IIPE/Unesco, 19-44.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2008). Universidad, investigación e innovación. En EVANS PIM, J. y KRISTENSEN, B. (eds.). *Investigación, desenvolvemento e innovación. Novos marcos, novos retos*. Santiago de Compostela, USC, 11- 49.

— (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela, Andavira.

— (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña, BelloyMartínez.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (1993). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 33-58. Disponible: http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2979/3015 [Consultado el 28 de marzo de 2016].

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y SÁEZ ALONSO, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela, Andavira.

UNESCO (1975). *Recomendación sobre la evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en servicio*. Ginebra, Unesco. XXXV Conferencia Internacional de la Educación.

— (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París, Unesco.

VEGA GIL, L. (1997). La Reforma educativa en España (1970-1990). *Educar Curitiba,* 13, 101-128.

VENTURA MARTÍN, M. (2016). La formación permanente y los Centros de Profesorado en Andalucía. *Andalucía Educativa. Revista Digital de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte*. 87. Disponible: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/la-formacion-permanente-y-los-centros-del-profesorado-en-andalucia-1 [Consultado el 20 de marzo de 2016].

APORTACIÓN A LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DEL PROFESORADO DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE SERVICIO

Belén Zayas Latorre
Universidad de Valencia

Resumen. En la relación planteada a lo largo de la ponencia sobre pedagogías emergentes y la formación del profesorado, los autores exponen la urgencia de abordar seriamente los retos que exige formar a profesionales autónomos, y abandonar modelos formativos que limiten la acción del docente como mero ejecutor de instrucciones externas. Esta adenda pretende contribuir al análisis de diversas cuestiones planteadas por los autores, desde conclusiones obtenidas a partir de una investigación realizada acerca de la formación cívica de futuros pedagogos/as desde el aprendizaje ético que ofrece la metodología de Aprendizaje Servicio.

Palabras clave: formación cívica, aprendizaje ético, aprendizaje servicio, derechos y deberes cívicos

1. Introducción

El momento de actual crisis política, económica, social y humana, precisa prestar especial atención a la educación para la ciudadanía democrática, reforzando sobre todo aspectos como la paz, la justicia social y los derechos humanos, por lo que se propone la formación cívica en el alumnado universitario como complemento a la formación profesional, de manera que éstos se conviertan en multiplicadores de los valores democráticos. En cambio, tal y como plantean los autores de la ponencia, los planes de estudios de las titulaciones en las que se forman las y los docentes en la universidades españolas reproducen un diseño instructivo y no un diseño educativo que responde a las áreas culturales que han conseguido postularse como dominantes, incluida la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento (Gutiérrez Moar, 2016; Soto Carballo, 2016).

Existen estudios que demuestran que una gran cantidad de estudiantes ven en la universidad una oportunidad para desarrollar su papel como ciudadano participativo, en cambio la universidad parece no aprovechar esta coyuntura. Es cierto que en los programas de Educación Superior se refleja un creciente interés por desarrollar competencias cívicas que promocionen el compromiso del estudiantado, sin embargo, el

profesorado requiere un conjunto de estrategias pedagógicas que traten las iniciativas sobre la educación cívica actuales y futuras.

2. Fundamentación y metodología de la investigación

En un trabajo de investigación que llevamos a cabo en el grado de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Valencia se analizó en qué medida la metodología de Aprendizaje Servicio desarrolla la conciencia del alumnado universitario sobre sus derechos y deberes cívicos. Para ello se establecieron como objetivos:

- Analizar el conocimiento del alumnado universitario acerca de los derechos y deberes cívicos de todo ciudadano, a partir de la participación en un proyecto de Aprendizaje Servicio.
- Analizar el conocimiento del alumnado universitario acerca de las posibilidades y proyecciones cívicas de la profesión elegida, y esclarecer su formación en deontología profesional.

El método utilizado respondió a una metodología cuantitativa, que permitió analizar el comportamiento del estudiantado universitario desde un enfoque empírico-analítico mediante la aplicación de un pre-test y un post-test. El estudiantado participó en un proyecto de ApS en el que se estableció como Variable Dependiente la conciencia del alumnado universitario acerca de sus derechos y deberes como ciudadano.

3. Análisis de resultados

Al analizar si la formación del alumnado universitario influyó en la conciencia acerca de sus derechos y deberes, los resultados evidenciaron que el desarrollo de las competencias relacionadas con el "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a convivir" y "aprender a emprender" mediante el trabajo colaborativo a través de un proyecto de ApS, permitió mostrar al alumnado la importancia de participar activamente para que se cumplan tanto sus derechos como sus deberes. El "aprender a aprender" posibilitó tomar conciencia de que las decisiones que afectan a la vida universitaria se han de debatir públicamente. La respuesta a estas cuestiones, se debe a que el ApS constituye una herramienta pedagógica cuyo aprendizaje se produce a través de la participación directa, con una propuesta educativa enraizada en la experiencia, desde la que se desarrollan actividades de reflexión y pensamiento crítico, lo que les ha permitido descubrir que "a participar se aprende participando".

4. Conclusiones

Una condición necesaria para formar ciudadanos críticos es ofrecer oportunidades reales que les permitan implicarse en el análisis y solución de problemas inmediatos no sólo de la comunidad local, sino también de la nacional y global. Los resultados de la investigación demuestran que el ApS desarrolla la conciencia en el alumnado universitario acerca de la responsabilidad de asumir los derechos y deberes como ciudadanos,

puesto que responde a los criterios propuestos por Naval, García, Puig y Santos (2010), tales como:

a) Entender la comunidad como algo propio; tomar conciencia de pertenencia a ella.
b) Poseer capacidad de diálogo, respeto y tolerancia; habilidades para buscar información y hacer valer los propios derechos, así como sensibilidad para el bien común. A esto podríamos añadir otras cualidades como por ejemplo: predisposición a la conducta prosocial, madurez moral básica, pericia suficiente para funcionar democráticamente, una actitud cooperativa, una disposición positiva hacia la asunción de responsabilidades, una experiencia práctica para participar activamente, pero con conciencia reflexiva, en la vida de la comunidad.
c) Ser capaces de juzgar críticamente la información que reciben de los medios de comunicación, profesores, familia, internet, etc.; ser capaces de ponerse en lugar del otro y asumir y realizar aquellas acciones en las que se comprometen.

Una condición necesaria para suscitar ciudadanos críticos es ofrecer oportunidades reales para implicarse en el análisis y solución de problemas inmediatos, no sólo de la comunidad local, sino también de la nacional y global. Habitamos un mundo plural que requiere más formación para poder participar en los asuntos públicos propios de una ciudadanía activa, y que requiere transformaciones en aras de una mayor justicia y equidad.

Esta adenda presenta el Aprendizaje Servicio como una iniciativa curricular desde donde se ofrece la oportunidad de desarrollar áreas culturales diferentes a las dominantes como las propuestas en la ponencia: las artes, la creatividad, la afectividad, la educación para la ciudadanía, los derechos humanos, la educación para el desarrollo, el desarrollo sostenible, integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones, etc.

Ello demuestra que sí es posible hacer las cosas de otra forma, poniendo la mirada en el desarrollo de capacidades para que el alumnado pueda poner en marcha por sí mismo, procesos que responden a valores democráticos, desde la secuencia conocer-enseñar-educar. El ApS es una metodología que demuestra estimular el desarrollo de categorías y criterios por parte del alumnado permitiéndoles generar principios de análisis, comprensión e interpretación de cada propuesta, así como generar criterio y conocimiento para aplicarlos y movilizarlos en el desempeño de su función.

Al interrogante planteado en la ponencia sobre si tiene la Pedagogía algo que aportar, teniendo en cuenta que el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, y que el reto que se nos formula es convertir el área cultural determinada en ámbito de educación, los resultados de la investigación demuestran que desde el ApS la Pedagogía puede y debe aportar soluciones a las necesidades sociales desde el conocimiento científico técnico, así como ético y democrático.

El ApS supone un proceso de formación en el que los futuros docentes generan su identidad profesional, especificidad o valor sobre su tarea; con capacidad creativa, desde la que investigan su práctica y se hacen flexibles en su intervención educativa.

Respondiendo a las palabras de Igelmo y Laudo (en prensa), "entrado el siglo XXI es un hecho que las personas buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la formación de los individuos". En definitiva, "si los profesores son capaces de

utilizar estrategias que comprometan activamente a los estudiantes en su aprendizaje sobre la democracia, el futuro de las democracias descansará sobre fundamentos sólidos" (Print, 2003, 13).

Referencias

AUDIGIER, F. (1996). *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe. Council for Cultural Co-operation*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

BERNAL, A.; JOVER, G.; RUÍZ, M. y VERA, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En ARGOS, J. y EZQUERRA, P. (eds.). *Liderazgo y educación*. Santander, Universidad de Cantabria, 19-42.

GUTIÉRREZ, Mª C (2016). La afectividad como ámbito de educación: aproximación al diseño educativo del ámbito. En TOURIÑÁN, J. M. y LONGUEIRA, S. (coords.). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 205-234.

IGELMO, J. y LAUDO, X. (en prensa). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1*.

MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

NAVAL, C., GARCÍA, R., PUIG, y SANTOS (2010). *La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes Universitarios* (Ponencia IV. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid).

PRINT, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *ESE: Estudios sobre educación*, 7-22.

SOTO, J. (2016). Aprendizaje ubicuo, colectividad virtual y pedagogías de la interacción para el empoderamiento. En TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y LONGUEIRA MATOS, S. (coords). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 175-204.

TOURIÑÁN, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela, Andavira.

APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LAS PEDAGOGÍAS EMERGENTES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA DE DEWEY

Francesc J. Sánchez i Peris
Universitat de València

Irene Verde Peleato
Universitat de València

Resumen. En primer lugar, y desde el reto que propone la ponencia de dar fundamentación a las llamadas pedagogías emergentes, nos aproximaremos a algunas de ellas desde una breve descripción y fundamentación teórica (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos colaborativos, aprendizaje cooperativo, gamificación, clase invertida o *flipped classroom* y la tertulia dialógica). En segundo lugar, desde la obra de Dewey, buscamos la conexión de estas nuevas formas de hacer pedagogía con los objetivos democráticos de Dewey. Por último, cerraremos nuestra aportación con unas breves reflexiones a modo de conclusión.

Palabras clave: pedagogías emergentes, democracia y educación

1. Descripción de las características de las pedagogías emergentes

1.1. Aprendizaje basado en problemas

Metodología centrada en el aprendizaje en la que el protagonista del mismo es el propio alumnado que pasa a ser parte activa en el proceso. El aprendizaje basado en problemas, presenta al alumnado problemas concretos extraídos de la realidad con la que éste podrá encontrarse en su desarrollo profesional o en la vida cotidiana. Así, cada problema requiere de unas competencias concretas que el alumnado debe desarrollar para alcanzar la solución del mismo. Además, está demostrado que favorece la creatividad, la reflexión crítica, la comunicación y la toma de decisiones en equipo (Bas, 2011).

En el aprendizaje basado en problemas, el alumno se responsabiliza de su propio aprendizaje, trabaja con diferentes grupos en la gestión de los conflictos que puedan ir surgiendo, lo que exige una actitud receptiva en el intercambio de pareceres e ideas con el resto de componentes del grupo. Se hace imprescindible el intercambio de información compartiendo la propia y aprendiendo de los demás. El alumno debe ser autónomo buscando información, contrastándola, comprendiéndola, aplicándola y pidiendo orientación y asesoramiento; y, por último, debe saber aplicar estrategias de planificación, control, y evaluación de su proceso de aprendizaje (SIE, 2008).

1.2. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos

Un proceso de aprendizaje se considera de colaboración (Dillembourg, 1999) cuando el grupo de estudiantes se dedica, de forma coordinada, durante el tiempo suficiente, a resolver juntos un proyecto. La colaboración entre estudiantes debe ser el resultado de objetivos grupales que superan la dimensión individual y la corresponsabilidad mutua de todos los miembros ante el trabajo en grupo (Lou, 2004) en un proceso de interacción educativa que evidencie estructuras de actividad dialógica propias de trabajo en proyectos colaborativos.

En este caso concreto, los proyectos son directamente orientados hacia el trabajo en equipo, aunque también incluyen una parte de trabajo autónomo. Del mismo modo, se trata de un enfoque didáctico centrado en el estudiante aunque exige al profesor diseñar las ayudas necesarias y adecuadas, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, para introducirlas en los momentos más adecuados y retirarlas de manera progresiva cuando no vayan siendo necesarias (Badía y García 2006). El aprendizaje basado en proyectos, debe plantearse con tareas auténticas o, lo que es lo mismo, debe desarrollarse en contextos abiertos y reales de enseñanza-aprendizaje en los que los objetivos, las características cognitivas de las tareas, la información necesaria y los resultados a obtener han de tener una relación directa con escenarios de la vida cotidiana o profesional (Badía y García, 2006).

1.3. Aprendizaje Cooperativo

La cooperación en equipo consiste en trabajar en un grupo para lograr objetivos comunes. En los grupos que trabajan de modo cooperativo, cada individuo procura obtener resultados beneficiosos para él mismo y para el resto de miembros del grupo maximizando el propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, 1999) ya que los objetivos se logran si, y solo si, cada miembro del equipo consigue los suyos. El aprendizaje cooperativo está fundamentado en las teorías constructivistas del aprendizaje ya que ofrece al alumnado la oportunidad de ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Los cinco elementos básicos que forman el Aprendizaje Cooperativo y que recoge la obra de Johnson (1999) son: 1.Interdependencia positiva: sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás; 2.Interacción "cara a cara" o simultánea: trabajar juntos aprendiendo con otros; 3.Responsabilidad individual: todos y cada uno de los miembros del grupo se responsabilizan de las metas asignadas; 4.Habilidades sociales:

necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo; 5.Autoevaluación del grupo: implica la oportunidad de que los miembros del grupo sean capaces de evaluar el propio proceso de aprendizaje.

1.4. Gamificación

La gamificación se interpreta como la utilización de las metodologías del juego para la realización de trabajos serios, es decir juegos dedicados a la formación o a la simulación de acciones que de otro modo podrían resultar mas costosas. Se trata de un excelente modo de incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación fundamentada en el reconocimiento, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y todas las potencialidades educativas compartidas por las actividades lúdicas (Sánchez, 2015).

1.5. Clase invertida (Flipped Classroom)

La clase invertida o *Flipped classroom* supone un claro ejemplo del desplazamiento actual que se está dando del aprendizaje centrado en el profesor a otro centrado en el alumno y, al mismo tiempo, de una concepción del aula como lugar de aprendizaje y no tanto de enseñanza. La clase invertida, utiliza el espacio del aula para la ejecución de actividades que, previamente, el alumnado ha estudiado en casa mediante la observación y apropiación de materiales y videos seleccionados por el propio profesor. De acuerdo con Tourón y Santiago (2015), este planteamiento permite una mejor interacción estudiante-profesorado. Hay ya evidencias que demuestran las ganancias en rendimiento y satisfacción por parte del profesorado y alumnado con el uso de esta metodología (Hamre y Pianta, 2005). Esta nueva manera de entender el tiempo de clase conlleva la utilización de tecnología apropiada y un diseño pedagógico que se centra en promover el trabajo del alumno de manera prioritaria (Bergmann y Sams, 2012).

1.6. Tertulia dialógica

La tertulia dialógica supone el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y sobre el contexto, e intensifican su comprensión lectora, a través de la interacción con otras personas, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. De esta forma, la lectura dialógica implica desplazar el centro del acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre personas en relación con el texto.

A través de la tertulia dialógica, se crea un diálogo igualitario que será orquestado por un mediador quien dará la voz, animará el diálogo pero nunca valorará o cuestionará las ideas de los participantes. Los testimonios de las personas asistentes aportan aprendizajes al resto pues pueden cuestionar los conocimientos previos, reforzarlos o

incluso modificarlos. La tertulia no consiste en releer el texto ni en comentarlo teniendo en cuenta la interpretación del autor sino que "se trata de continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra: primero de una forma individual-autor-lector, para pasar, después, a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo-autor-lectores que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes" (Loza, 2004, 67).

Las tertulias dialógicas, con ligeras modificaciones en su versión original, se están permeabilizando con éxito demostrado en contextos educativos muy diversos tanto de ámbito formal como no formal (bibliotecas, ludotecas, centros culturales de barrios y, también, aulas de escuelas, institutos y facultades, etc.) (Valls Carol, Soler Gallart y Flecha, 2008; Arandia Loroño, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010; Fernández González, Garvín Fernández y González Manzanero, 2012; Flecha, García Carrión y Gómez González, 2013).

La tertulia dialógica se sustenta en siete principios (Imbernón, 2002): diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, participación solidaria, igualdad de diferencias, creación de sentido, y transformación tanto de las personas como de las relaciones entre éstas y su entorno. Lo interesante de la tertulia dialógica como metodología de trabajo es que promueve el interés por la lectura así como el aprendizaje, a través de las interacciones, en un clima democrático de respeto y convivencia.

2. Análisis de las características de las metodologías innovadoras desde los fundamentos de la obra de Dewey, Educación y Democracia

Para realizar este análisis, hemos tomado las características de la Filosofía de la Educación de Dewey descritas por Amilburu (2016, 15):

> "Se opone a cualquier tipo de dualismo, por lo que considera la unión entre teoría y práctica, el conocimiento y la acción, la libertad y la autoridad, el deber y el interés, la educación liberal y la preparación profesional, la formación intelectual y la educación moral, el cultivo personal y la eficacia social.
> Desarrolla las nociones de interés, descubrimiento a partir de la experiencia, aprendizaje en la acción y apoyo en la comunidad.
> Concibe la educación como un proceso que se orienta a la mejora individual y que debe procurar, al mismo tiempo, el desarrollo social de la persona y el crecimiento y armonía de la comunidad. Para lograrlo, la educación debe ser esencialmente democrática, entendiendo por ello no solo una forma de organización del poder político sino, sobre todo, un estilo de vida que refleja la naturaleza social del ser humano y el desarrollo personal por la participación en la comunidad.
> La educación se presenta como un proceso de autoliberación, por el que el ser humano gana para sí mismo un mayor grado de libertad, y ser libre significa tener iniciativa intelectual y capacidad para juzgar imparcialmente, formarse un punto de vista propio, actuar de modo original y creativo, prever las consecuencias de las propias acciones y asumir responsabilidades y adaptarse a ellas, etc."

Las características, pues, aplicables a las metodologías innovadoras serían las de unas prácticas integradoras eliminando los dualismos, sin distinción entre todos y

cada uno de los que describe el texto de Amilburu (2016). Así mismo estaría presente en estas metodologías la motivación descrita como "nociones de interés" y el constructivismo reflejado en el "descubrimiento por la experiencia" y "el aprendizaje en la acción."

Las metodologías que requieren colaboración y/o cooperación se circunscriben en "la mejora individual desarrollada conjuntamente con el crecimiento y la armonía de la comunidad", para ello es imprescindible un planteamiento de vida esencialmente democrático.

3. A modo de conclusión

Con nuestra humilde aportación y recogiendo la idea que prevalece en el resumen a la ponencia cuyo título es "Democracia y Educación en la Formación Docente", hemos querido hacer una reflexión, fundamentada en Dewey, referente por antonomasia de lo que es educación democrática, sobre nuestra práctica diaria en las aulas, en torno a algunas "pedagogías emergentes" como posibles prácticas que permiten ir dando respuestas a la urgente necesidad de retomar la concepción de educación democrática que se ha venido potenciando en las últimas décadas y que ha quedado algo desdibujada.

A su vez, pensamos que conviene seguir reflexionando, habida cuenta de los cambios que están dándose en la sociedad que van exigiendo entre otras cosas, adaptación frenética a las nuevas tecnologías, atención a la inteligencia emocional y máximo cuidado en la interacción alumno-docente, etc. Aspectos que derivan en un cuestionamiento, sin duda, de otro tema clave que es la formación actual que recibe el docente y que sería ya debate para otra adenda.

Referencias

AMILBURU, M. (2016). Dewey y Cassirer: sobre la naturaleza, la cultura y la Educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol 68(3), 9-22.

ARANDIA, M.; ALONSO-OLEA, Mª.J.; MARTÍNEZ-DOMINGUEZ, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación,* 352, 309-329.

BADÍA, A. y GARCÍA, C. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. *De Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol 3 (2).

BAS PEÑA, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 409.

BERGMANN, J. y SAMS, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every class Every Day*. Washington, D.C. ISTE.

DILLEMBOURG, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? En PIERRE DILLEMBOURG, P. (ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches.* Oxford, UK, Elsevier, 1-19.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Madrid, Alianza Editorial.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, S., GARVÍN FERNÁNDEZ, R. y GONZÁLEZ MANZANERO, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas. Con el libro en la mano. *REIFOP*, 15 (4).

FLECHA, R. GARCÍA CARRIÓN, R. y GÓMEZ GONZÁLEZ, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación,* 360, 140-161.

HAMRE, B.K. y PIANTA, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development,* 76 (5), 949-967.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC, E.J. (1999). *Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós.

LOU, Y., MACGREGOR, S. y KIM, J. (2004). Enhancing project-based learning through online between-group co- llaboration. *Educational Research and Evaluation,* Vol. 10 (4-6), 419-440.

SÁNCHEZ I PERIS, F. (2015). Gamificación. *Education In The Knowledge Society (EKS),* 16 (2), 13-15.

SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.

TOURÓN, J. y SANTIAGO, R. (2014). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368 abril-junio 2015, 196-231.

VALLS, R., SOLER, M. y FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Antonio Rodríguez Martínez
Universidade de Santiago de Compostela

Jorge G. Soto Carballo
Universidade de Vigo

Resumen. En esta adenda pretendemos profundizar en uno de los aspectos de la Ponencia nº 1, en lo que hace referencia a la formación inicial de los docentes. Para ello partimos de la idea de que la actividad que realizan es diferente a la que realizan otras personas. Por eso es necesario que se especialicen y esta consiste en construir y realizar intervenciones educativas y/o pedagógicas. Para conseguirla es necesario que en su formación haya un núcleo formativo profesional, en este caso, el núcleo formativo pedagógico, basado fundamentalmente en el conocimiento de la educación, en general, y en la Pedagogía, en particular, como conocimiento específico y especializado del ámbito educativo. Conocimiento que le permitirá, por una parte, explicar y transformar la realidad educativa y, por otra, justificar y construir intervenciones Pedagógica y/o educativas. Conocimiento que esté validado en el ámbito educativo, tanto si pertenece a la tradición o si es innovador.

Palabras clave: conocimiento de la educación, formación docente, función pedagógica, profesionalización

1. Introducción

En esta adenda pretendemos profundizar en uno de los aspectos de la Ponencia 1, en lo que hace referencia a la formación inicial de los docentes, tanto maestros como profesores. Para ello partimos de una línea de trabajo que llevamos desarrollando desde hace años (Touriñán 1987a; b; c; 1990; Rodríguez 1987; 1990; 2006; Touriñán y Rodríguez, 1993; Requejo, Rodríguez, Santos y Touriñán, 1991; Touriñán y Saez, 2015).

Desde esta línea de investigación entendemos que el problema reside en establecer si la actividad que realizan los docentes, maestros y profesores es una actividad diferente a la que realizan otras personas. Si la función docente, en particular, y la función pedagógica, en general, necesitan de especialistas para realizarla o cualquier persona que posea simplemente, en el caso docente, los conocimientos que va a transmitir. La discusión estaría, en saber si existe un conocimiento que permite construir y llevar adelante las intervenciones educativas y/o pedagógicas.

Entrar en este tema es tratar de si la función pedagógica puede ser realizada por un determinado tipo de profesionales. Si las actividades educativas pueden ser realizadas de un modo tal que cumplen las condiciones necesarias para que se considere a los que las realizan de ese modo como profesionales, lo que lleva a estudiar la problemática de la profesionalización desde la perspectiva particular de la función pedagógica, a entender la profesionalización como un elemento estructural y, por tanto, como un principio del sistema educativo.

Sin profundizar en el concepto de profesión, si queremos dejar claro que entendemos el proceso de profesionalización como:

> "el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente" (Tenorth 1988, 82).

2. Función Pedagógica y especialización/profesión

Fijándonos detenidamente en la definición de Tenorth, encontramos que para entender una actividad como profesional es necesario que cumpla lo que denominamos como los 4 rasgos internos que permiten defender genéricamente la condición de profesión y, por consiguiente, la necesidad de entender la función pedagógica y más concretamente la función docente como una actividad realizada por especialistas. Estos 4 rasgos podemos formularlos de la siguiente forma (Touriñán, 1990; Rodríguez, 1990):

a) Conocimiento especializado con nivel de competencia en una determinada actividad y al mismo tiempo específico con un campo de acción en el que el profesional resuelve problemas que otros conocimientos especializados u otros profesionales no solucionan.
b) Formación técnica reglada mediante procedimiento institucionalizado que capacita al profesional para explicar y decidir la intervención propia de su función.
c) Orientación a la prestación de un servicio público, a la satisfacción de una necesidad social.
d) Reconocimiento social de la actividad a realizar.

Los rasgos que interesan, en relación con esta adenda, son los relacionados con la existencia de un conocimiento específico y especializado y con la necesidad de que las personas que realizan esta función se formen en este conocimiento.

Si para la realización de la función pedagógica, en este caso la función pedagógica de docencia, es necesario formarse en un cuerpo de conocimientos específicos y especializados diferente al de otros especialistas.

3. Conocimiento de la educación y formación

Esto nos lleva a volver al tema de la existencia o no de un conocimiento de la educación y, en particular, de un conocimiento pedagógico, que sería en el que se tendrían que formar los especialistas en funciones pedagógicas para poder ejecutarlas.

Sin profundizar en el tema, entendemos que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido y sobre el que se puede construir conocimiento, si bien es verdad que este no fue siempre entendido del mismo modo, así sobre dicho ámbito de realidad existe un conocimiento filosófico o experiencial, un conocimiento científico interdisciplinar o de las ciencias de la educación y un conocimiento científico autónomo o de la Pedagogía como ciencia de la educación, estas tres mentalidades las denominamos Marginal, Subalternada y Autónoma (Touriñan, 1987b; Touriñán y Rodríguez, 1993).

Partiendo de la existencia de un conocimiento de la educación entendemos que los que vayan a realizar dicha función deberán conocer dicho conocimiento.

Esto lleva a la necesidad de establecer procedimientos institucionalizados por medio de los cuales la persona que ejerce estas funciones se forme en estos conocimientos, tanto experienciales como interdisciplinares y autónomos. Precisamente esta formación es la que hará que estas personas se conviertan en especialistas de la educación, ya que no habrá otros especialistas que posean dichos conocimientos.

Si bien es verdad que puede haber profesionales de otros ámbitos que tengan algunos de estos conocimientos, pero estos estarán más relacionados con su ámbito de realidad que con el educativo. Así un físico tiene parte de los conocimientos que se necesitan para ser profesor de física, es decir, tiene los conocimientos de la Física, pero le faltan otros conocimientos como los de la Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Pedagogía, etc., que serían los que le permitirían construir y justificar la intervención educativa y/o pedagógica que va a realizar, esto es lo que diferencia a un físico de un profesor de física.

Estos conocimientos serían lo que en la formación inicial de la función docente se denomina núcleo formativo profesional, siguiendo al profesor F. Ferrer (1990), con respecto a las finalidades de la Educación Comparada, sobre la necesidad de construir un cuerpo teórico de conocimientos comparados de la educación que sirviera para la mejora de la formación de los especialistas en educación.

La Pedagogía como ciencia de la Educación es un conocimiento especializado y específico. Es especializado porque tienen competencia sobre una determinada actividad: la intervención pedagógica. Tanto para explicar e interpretar el fenómeno educativo, estableciendo leyes, hipótesis o formulaciones que vinculan condiciones y efectos de un acontecimiento en conceptos con significación intrínseca al ámbito de la educación (teorías sustantivas de la educación). Como para prescribir reglas de acción determinando las circunstancias en las que se logra una meta pedagógica de acuerdo con las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas de la educación (tecnologías específicas de la educación). Como para ajustar esas reglas a un caso concreto (intervención pedagógica).

Pero además, la Pedagogía es un conocimiento específico, porque resuelve problemas que otros conocimientos o profesionales no resuelven. Esto es así, a diferencia de

la corriente subalternada o de las ciencias de la educación, porque tanto las teorías sustantivas de la educación como las tecnologías específicas de la educación se elaboran y construyen en función del ámbito de realidad en el que se van a aplicar, es decir, tienen significación intrínseca en el ámbito de realidad educación y no en otro.

Por tanto, el conocimiento de la educación, en la mentalidad autónoma, es un conocimiento especializado y específico que nos permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea la función de docencia, de apoyo al sistema educativo o de investigación.

Si existe este conocimiento, las personas que trabajan en este ámbito de realidad deberán ser formadas en este conocimiento, es decir, son especialistas en esas actividades porque en su formación adquirió los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos necesarios para realizar dicha intervención.

Es decir, en la formación de los especialistas de la educación es necesaria la formación pedagógica (núcleo formativo pedagógico o profesional). Si bien es verdad que este núcleo formativo no tiene el mismo peso en todas las funciones, también es indudable que la competencia profesional viene dada por el dominio del núcleo pedagógico. En este planteamiento subyace la convicción de que la calidad de la educación depende en parte de la calidad de los especialistas de la educación y esta, a su vez, de los conocimientos de la educación que posean.

El núcleo formativo pedagógico, la Pedagogía como ciencia de la educación, es necesario en la formación de los especialistas en funciones pedagógicas porque su cometido es establecer secuencias racionales de acción para descubrir qué cambios son valiosos en términos pedagógicos y, además, lograr que el educando se determine hacia esos cambios y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él el efecto educativo. El Pedagogo es un técnico especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación, que le permiten explicar, interpretar y transformar la intervención pedagógica propia de su función.

Si bien es necesario un núcleo pedagógico en la formación de los especialistas en funciones pedagógicas, no todos los tipos de intervención educativa requieren el mismo nivel de competencia técnica (Touriñán, 1987c; Rodríguez, 1987).

Esto nos lleva a afirmar que, si existe en la formación de los especialistas en funciones pedagógicas un núcleo formativo pedagógico, éste no debe ser el mismo exactamente para todas, sino que según la función a realizar deberá tener unas partes más especializadas, que deben existir aspectos formativos distintos del núcleo formativo profesional, porque las tareas a realizar en cada función requieren competencias pedagógicas diferentes, las diferencias de formación se establecen no sólo entre los diferentes grupos sino también dentro del mismo grupo. La diferencia entre funciones se establece por el hecho de que funciones de docencia, apoyo e investigación son distintas. Por el hecho de serlo cabe afirmar que en ellas el núcleo pedagógico de formación ni tiene el mismo peso ni es exactamente el mismo (Mialaret, 1992; Rodríguez, 1987).

4. Conclusiones

Esto nos lleva a afirmar la necesidad que en la formación de los especialistas en educación existe un núcleo formativo pedagógico que les permite, por una parte, los conocimientos necesarios para ejercer su actividad y, por otra, diferenciarlos de otros especialistas.

Por consiguiente, existe un conocimiento especializado y específico de la educación en el que se deben formar las personas que trabajan en el ámbito de realidad educación. Lo importante, por tanto, es formar a estos especialistas en estos conocimientos, tanto si es el tradicional como el innovador.

Lo importante en la formación de los especialistas de la educación no es que los conocimientos sean viejos o nuevos, pertenezcan a la tradición o sean innovadores, Pedagogía viejas o nuevas, sino que lo verdaderamente importante es si este conocimiento está validado en el ámbito de realidad de la educación. Es decir, si sirven para explicar y/o transformar la realidad educativa, si el especialista puede justificar intervenciones educativas, en general, y de manera especial intervenciones pedagógicas que le permitan desarrollar destrezas, habilidades, actitudes, competencias y conocimientos en las personas objeto de la intervención, que les permita construir su proyecto de vida personal. Para esto los mejores conocimientos no son los más nuevos o innovadores, sino aquellos que mejor explican la realidad educativa, aquellas teorías, tecnologías y prácticas que permitan identificar y desarrollar mejor la Intervención Pedagógica como actividad específica y especializada del ámbito educativo.

Referencias

FERRER, F. (1990). *Educación Comparada: Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona, P.P.U.

MIALARET, G. (1982). Principios y etapas de la formación de los educadores. En DEBESSE y MIALARET. *La formación de los enseñantes*. Barcelona, Oikos-Tau, 137-161.

REQUEJO, A.; RODRÍGUEZ, A.; SANTOS, M.A. y TOURIÑÁN, J.M. (1991). Formación técnico-profesional y mercado de trabajo. En NÚÑEZ CUBERO, L. (ed.). *Educación y Trabajo*. Sevilla, Preu-Spínola, 151-170.

RODRÍGUEZ, A. (1987). Reflexiones sobre la formación pedagógica en diversos países de Occidente. *Materiais Pedagóxicos* (Sección de Pedagoxía, Universidad de Santiago de Compostela), 20-28.

RODRÍGUEZ, A. (1990). *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela (en microficha).

RODRÍGUEZ, A. (2006). Conocimiento de la Educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 31-53.

RODRÍGUEZ, A. y SOTO CARBALLO, J. (1999). Hitos a favor de la educación para el desarrollo como estrategia de identificación cultural. En TOURIÑÁN, J.M. y SANTOS, M.A. (eds.). *Interculturalidad y educación para el desarrollo: Estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 71-91.

RODRÍGUEZ, A. y TOURIÑÁN, J.M. (2000). La profesionalización de la función pedagógica frente a los nuevos retos y demandas sociales. En RODRÍGUEZ, A. y A. MACEIRA, A. (coords.). *Educación y ansiedad*. Santiago de Compostela, Grafinova, 25-45.

TENORTH, H.E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-92.

TOURIÑÁN, J.M. (1987a). *Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid, Escuela Española.

— (1987b). *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Madrid, Anaya.

— (1987c). Función pedagógica y profesionales de la educación. *Bordón*, 266, 31-51.

— (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación,* 36 (141), 9-23.

— (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña, Bello y Martínez.

TOURIÑÁN, J.M. y RODRÍGUEZ, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165-192.

— (1993a). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 5, 33-58.

TOURIÑÁN, J.M. y SÁEZ, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela, Andavira.

TOURIÑÁN, J.M.; RODRÍGUEZ, A. y LORENZO, Mª M. (1999). Profesionales de la educación: La condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón,* 51 (1), 61-69.

EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS SUPRANACIONALES EN LA DEFINICIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

Javier M. Valle[1]
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen. La Ponencia mantiene un discurso ambivalente respecto al papel de los Organismos Supranacionales en la definición de la agenda político-educativa. Aunque se cuestiona su legitimidad democrática y la presión que ejercen sobre los Estados nacionales, se presentan también como legitimadores de determinados posicionamientos pedagógicos. Esta adenda analiza los términos de esta aparente contradicción en el ámbito de la formación docente, presentando el caso no tratado de la UE. Concluye con propuestas para situarse de una manera constructiva ante la referida ambivalencia.

Palabras clave: política educativa supranacional, desarrollo profesional docente, competencias docentes, formación inicial del profesorado

1. Planteamiento del problema

Como hemos indicado (Valle, 2012, 2013) el estudio de propuestas políticas que surgen desde Organismos Supranacionales (en adelante OS) resulta fundamental para comprender las dinámicas globales en que se mueve nuestra sociedad actual. Desde que surgen en la segunda mitad del siglo XX su influencia es creciente e imparable y es cada vez mayor en el ámbito educativo. Desde los OS se está generando una progresiva armonización en algunas de las grandes cuestiones de la política educativa, que conduce a considerar el estudio de la dimensión supranacional de las políticas educativas, como el estudio del proceso por el que los OS impulsan políticas educativas globales que orientan e impactan las agendas nacionales e internacionales en materia de educación (Manso y Thoilliez, 2015).

En el marco del proyecto de investigación "La iniciación en el desarrollo profesional docente (DPD) en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a

1. Autoría compartida: Javier M. Valle; Bianca Thoillez; Héctor Monarca y Jesús Manso (Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales).

las trayectorias profesionales" [EDU2015-65743-P(MINECO/FEDER)], venimos trabajando en la definición de las bases teóricas y de los procesos políticos que vienen configurando el debate contemporáneo en torno a la iniciación en la profesión docente (Prats, 2016; Standish, 2016; Thoilliez, Monarca y Manso, 2016). Una parte importante de estos debates, viene marcada por la atención prestada a las cuestiones relativas al profesorado desde diversos OS. La Ponencia 1 se detiene en dos: la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE). La valoración que se hace de estas organizaciones es, cuanto menos, ambivalente en el texto de la ponencia. Así, hacia el final del texto se nos advierte que:

> "Ante todo, cabe recordar que los sistemas educativos actuales se encuentran sometidos a la atenta mirada de los organismos internacionales y a una fuerte presión de sus respectivas sociedades, alentados por unos medios de comunicación afamados de novedades que aprietan a unos gobiernos no todo lo fuertes que debieran ser ante los embates de los sectores económicos" (Prats, Núñez, Villamor y Longueira, 2016, 20).

Un poco más adelante, se apunta a la OCDE como auspiciadora de la creciente preocupación por que el docente quede situado "en el punto de mira de las reformas educativas y de las políticas públicas en educación" (Ídem.). La Ponencia mantiene a este respecto, como decíamos, una clara ambivalencia, cuando, al mismo tiempo que critica de manera genérica a los OS como responsables de la presión a que hoy se ven sometidos unos Estados debilitados, señala, también a un OS como la UNESCO, como el catalizador político que legitima, reconoce y "normaliza" dentro del sistema educativo, prácticas pedagógicas "emergentes" que han surgido y se han desarrollado en sus márgenes. Así, al inicio de la Ponencia se hace referencia a la Declaración Final del Foro Mundial sobre la Educación (2015), alabando que parta "de una convicción decidida por una educación humanista, centrada en la profundización democrática como solución para atender los retos importantes de la humanidad en términos de sostenibilidad y derechos humanos" (Prats, Núñez, Villamor y Longueira, 2016, 4). Y ello, a pesar de que contando con que el tono general del documento mantiene "la superficialidad habitual de esas declaraciones" (Ídem.), lo cierto es que su contenido defiende una "propuesta metodológica *[que]* no destaca tanto por su novedad sino por su contundencia, destacando el papel de lo que vendremos a denominar pedagogías emergentes para abordar los retos de la educación" (Ídem.).

2. El caso (no tratado) de la Unión Europea

La Ponencia no hace referencia a lineamientos de la Unión Europea (en adelante, UE) en materia de formación de profesorado, cuando estos han tenido claro impacto en recientes reformas de su formación inicial (Manso y Thoilliez, 2012; Valle y Manso, 2013). Desde el punto de vista de su formalidad jurídica es difícil cuestionar la legitimidad democrática de la normativa emanada desde la UE. La formación del docente en general, y su formación inicial en particular, comenzaron a adquirir mayor relevancia a partir de la *Estrategia de Lisboa*, del año 2000, y con su incorporación entre los *Ob-*

jetivos Precisos para los sistemas educativos (2001). A partir de esos *Objetivos*, creció considerablemente la importancia concedida por la política educativa de la UE a la formación del profesorado. En este contexto, en 2005 la Comisión Europea publicó los *Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado* (UE, 2005). En nuestra opinión es el documento más importante de la UE sobre competencias docentes. Señala los principios que se estiman debieran ser comunes para la función docente en todo el ámbito de la UE. Se sintetizan en cuatro: 1) una profesión con una formación de nivel de posgrado en instituciones de Educación Superior; 2) entender la docencia como una profesión ubicada en el contexto del aprendizaje permanente; 3) plantear la docencia como una profesión donde la movilidad debe ser un componente central de sus programas de formación inicial y continua; y 4) necesidad de fundamentar la profesión en la cooperación. Estos principios son un marco útil para que los profesores trabajen eficazmente en las siguientes áreas que la UE propone como determinantes en la formación del profesorado: 1) el trabajo cooperativo con otros (que ayudará a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y al propio desarrollo de los profesores); 2) el trabajo con el conocimiento, la tecnología y la información (que implica la necesidad de formarse desde la teoría y la práctica para adaptase a la actual sociedad del conocimiento); 3) el trabajo "en" y "con" la sociedad (centrado especialmente en el desarrollo de la construcción de la identidad europea). Dos años más tarde, en 2007, se publica el documento *La Calidad de la Formación del Profesorado*. En él, la formación inicial y la inserción en el lugar de trabajo adquieren una mayor relevancia. De esta manera, la UE propone ver el desarrollo de competencias profesionales sobre la continuidad de la vida profesional.

Este documento supuso la justificación necesaria para proponer un trabajo sobre competencias docentes a nivel europeo. Así, la Unión Europea hizo pública una convocatoria para la realización de un proyecto de investigación con el objetivo de determinar cuál podría ser un currículo compartido para la formación del profesorado de la Unión. El *Finnish Institute for Educational Research* (FIER) fue quien desarrolló esta investigación. En ella se han estudiado los documentos nacionales de los 27 Estados miembros de la UE en los que se definen las competencias consideradas para el conjunto de sus docentes y se completó esa información con la realización de entrevistas y la solicitud de datos cuantitativos a los propios países. Fruto del trabajo de este estudio se definieron ocho grupos de competencias profesionales que aglutinarían las principales tareas a desempeñar por los docentes de la educación básica (FIER, 2009): 1) *Competencia en la materia* (gestión, estructuración y reestructuración de conocimiento de la materia; integración de conocimiento de la materia y la aptitud pedagógica; aplicación de estrategias constructivas en el procesamiento de conocimiento de la materia); 2) *Competencias pedagógicas* (empleo de una gama de estrategias de enseñanza; aprendizaje autónomo de los estudiantes; utilización de diversos métodos de enseñanza; desarrollo socio-emocional y moral de los estudiantes; fomento del respeto y el entendimiento multicultural; enseñanzas heterogéneas de clases; orientación y apoyo a los estudiantes); 3) *Integración de la teoría y la práctica* (uso de la investigación basada en el aprendizaje; práctica docente guiada; aprendizaje acerca de la adquisición de información y desarrollo del conocimiento; orientación, apoyo y realización de investigaciones); 4) *Cooperación y colaboración entre los estudiantes, colegas, padres y escue-*

las (trabajar eficazmente con la comunidad local y con los proveedores de formación; apoyar las habilidades de comunicación; uso de métodos de aprendizaje colaborativos; promoción de un ambiente escolar respetuoso); 5) Garantía de calidad (aplicación de los principios de la evaluación; contribución a los sistemas de aseguramiento de la calidad; uso de los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza y los niveles de logro); 6) *Movilidad* (fomento del intercambio de estudiantes; aprendizaje y uso de las lenguas europeas; aprendizaje y comprensión de diferentes culturas); 7) *Liderazgo* (apoyo a las competencias de liderazgo para desarrollar la institución y el aprendizaje; colaboración entre instituciones y comunidades; colaboración regional); y 8) *Aprendizaje continuo y permanente* (apoyo y preparación de los estudiantes para el aprendizaje permanente; comprensión de la importancia del auto-desarrollo; desarrollo profesional a lo largo de su carrera). Este marco de competencias del FIER a solicitud de la UE puede considerarse como el perfil competencial del docente europeo. Su continuidad en la actual *Estrategia Educación y Formación 2020*, secundada por los Estados partes, da buena cuenta de su relevancia.

3. Una relación ambivalente

En un reciente trabajo (Monarca y Manso, 2015), recordábamos cómo la historia de los sistemas educativos ha estado trufada de momentos de "crisis" en los que la formación de sus docentes pasa al primer plano de las preocupaciones de los gobiernos. En un contexto globalizado como el actual donde los OS ganan relevancia y en la actual (¿exacerbada?) preocupación por la calidad de la educación, lo que estos organismos dicen, cómo lo dicen y lo que proponen en materia de formación del profesorado importa y lo hace, además, cada vez más. Sin embargo, a diferencia quizá de idearios pedagógicos definidos como los agrupados bajo la categoría de "pedagogías emergentes" que se nos presenten en la Ponencia, lo que caracteriza a los discursos de los OS en materia de desarrollo profesional docente es una cierta tendencia al "hibridismo discursivo" (182), con el que, en el ámbito concreto del desarrollo profesional docente, se tiende a "presentar al docente como 'responsable del funcionamiento del sistema educativo'" (Ídem.). No obstante, ningún documento, estudio o declaración en materia educativa proveniente de la OCDE, de la UNESCO, o de la propia UE, deberíamos entenderlos como una injerencia en lo que, de hecho, pasa en los centros educativos. Y es que para que los cambios se lleguen a producir, "para que un nuevo enfoque pedagógico se transforme en una realidad en la vida cotidiana de los centros son necesarias acciones a varios niveles de forma simultánea" (Monarca y Rappoport, 2013, 56). No basta con documentos de naturaleza política (local, regional, nacional o supranacional); sino que hay que contar también con actuaciones de información y acompañamiento por parte de las administraciones educativas a los centros, así como con acciones promovidas por los propios centros.

Desde nuestro punto de vista, pues, definir el perfil competencial de quienes se dedican profesionalmente a la docencia podría ser un buen primer paso, no sólo para diseñar políticas de formación para estos profesionales, sino, también, para construir un modelo de desarrollo profesional docente congruente. Ciertamente, como bien se

apunta en la Ponencia, hace ya más de una década, la OCDE señalaba que uno de los elementos principales sobre los que los Estados deberían desarrollar medidas relativas al profesorado era la definición de los conocimientos, las destrezas y las actitudes (competencias) que los docentes deben adquirir y el desarrollo de los mejores modelos y programas para adquirirlas (OECD, 2005). Sin embargo, que un *perfil competencial supranacional del profesional docente* como el abordado en el segundo apartado de esta adenda se haga de hecho realidad en los centros educativos, no será posible solamente desde instancias políticas, del nivel que sean. La legitimación o la crítica de las propuestas políticas en materias de formación docente es una cosa... Su impacto real y concreto en los centros educativos, es otra bien distinta.

Referencias

FIER (2009). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development (Tender Nº EAC/10/2007). Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report. Jyväskylä,* University of Jyväskylä.

MANSO, J. Y THOILLIEZ, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99.

MANSO, J. Y THOILLIEZ, B. (2012). Nuevas tendencias en las políticas educativas de formación inicial del profesorado en la Unión Europea. En GONZÁLEZ, J.C. (Coord.). *Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial*. Huelva: Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y Universidad de Huelva.

MANSO, J. Y VALLE, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada,* 22, 165-184.

MONARCA, H. Y MANSO, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada,* nº extraordinario 2013, 54-78.

MONARCA, H. Y RAPPOPORT, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación,* 373, 109-129.

OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final Report: Teachers Matter*. Paris, OCDE.

PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 68(2), 19-33.

PRATS, E., NÚÑEZ, L., VILLAMOR, P. Y LONGUEIRA, S. (2016). Ponencia 1. Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Extraído de: http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-1_SITE-2016.pdf

STANDISH, P. (2016). La enseñanza como exposición: La educación en negación. *Revista de Educación,* 373, 109-129.

THOILLIEZ, B., MONARCA, H. Y MANSO, J. (2016). Initial teachers' professional development. Approaching its conceptual problems and main political challenges. Paper presented at TEPE International Conference 2016: "Teacher Education from a Global Perspective". University of Malta, on May 21, 2016.

UE (2005). *European Commission. Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*. Brussells, European Commission.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, Ediciones UNESCO. Extraído de: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf

VALLE, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada,* 20, 109-144.

VALLE, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Polices of Education,* 1, 7-30.

FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA DEL PROFESORADO

Ingrid Agud Morell
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen. Esta adenda pretende abrir una nueva cuestión a la completa y nutrida ponencia presentada. Se habla de una democratización de la educación vertical y horizontal y la emergencia de pedagogías para promover una educación democrática de calidad. Se pretende enfatizar aquí la democratización de la educación como potenciadora de la educación para una ciudadanía más democrática, con el fin de conseguir maestros con una ciudadanía activa de acuerdo con los principios de las sociedades democráticas. Un profesorado crítico, activo y participativo capaz de incidir en su propia formación y transformar las pedagogías desde su propia práctica e investigación.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, ciudadanía crítica, práctica e investigación

1. Educación para la ciudadanía

Desde el Consejo de Europa, la educación para la ciudadanía ha sido uno de los más fuertes objetivos estratégicos en los sistemas educativos europeos. Una muestra de este interés es el informe elaborado en 2003 "Desarrollando un entendimiento compartido un glosario de términos para la Educación en ciudadanía democrática" [1], se define como aquella educación que busca asegurar que los educandos se conviertan en ciudadanos activo y responsables, capaces de contribuir al desarrollo del bienestar de la sociedad donde viven. Determinan que la educación para la ciudadanía tiene que guiar a los educandos hacia la adquisición de una cultura política, un pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, como la participación activa.

La estrategia de Lisboa marcó el camino hacia una economía basada en el conocimiento y estableció una nueva agenda social para Europa a partir de 2010, donde los objetivos centrales han de ser la inclusión social y la ciudadanía activa. Por ello, en 2003, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea instauró un grupo de trabajo que tiene por objetivo asegurar el aprendizaje de los valores democráticos y la participación democrática en todas las escuelas que forman parte de la Comisión Europea.

1. Council of Europe, Karen O'Shea: *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg, 2003).

La educación para la ciudadanía, particularmente en nuestro contexto nacional, ha suscitado grandes polémicas, en parte porque existen diferentes formas de entender lo que implica el hecho de ser ciudadano y su conceptualización (Trilla, 2000). Se hace necesario pues, encontrar una definición compartida sobre que significa y que implica ser ciudadano. Precisamente el Consejo de Europa define al "ciudadano" como una persona coexistiendo en una sociedad. El sentido de esta idea no es restringido, la coexistencia no queda limitada a un contexto nacional, es decir, local, regional, nacional y también internacional. El concepto de "ciudadano responsable" plantea cuestiones relativas a tener consciencia y conocimientos sobre los derechos y los deberes, sobre valores cívicos como son la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, la convivencia, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social.

Vemos que cuando el Consejo de Europa nos habla de ciudadano, no se refiere a la mera condición legal de ciudadanía, sino que le otorga el elemento de la coexistencia en la sociedad, más allá de fronteras nacionales, y además añade la especificación de ciudadanía responsable, dando lugar a pensar que hay otros tipos de ciudadanía, a parte de esta.

1.1. Educación en función de la noción de ciudadanía

Partimos aquí de la propuesta de Trilla (2000), que se fundamenta en la distinción de Kymlicka y Norman (1997) entre ciudadanía como condición legal y ciudadanía como actividad deseable, es decir, el ejercicio de una "buena ciudadanía". Trilla (2010) propone las siguientes formas de entender la ciudadanía y como debería ser la educación para cada una de ellas:

Tabla 1: Formas de entender la ciudadanía y la educación correspondiente (Trilla, 2010, 89)

	Niveles de ciudadanía		*Características*	*Educación*
Ciudadano/a	A	Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos	La educación no es necesaria
Buen/a ciudadano/a	B	Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes	Educación *Universal* en cuanto a destinatarios y Compartida en cuando a contenido
	C	Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y/o del propio "sistema" de ciudadanía establecido (ciudadano transformador)	Educación *Universal* en cuanto a destinatarios pero solo parcialmente compartida en cuando a contenidos

Para la primera noción de ciudadanía no se necesitan requisitos educativos, ya que se trata de la condición legal por el hecho de nacer o residir en una determinada ciu-

dad. Donde sí que tiene un papel relevante la educación para la ciudadanía es en el nivel definido por Trilla como "ciudadano consciente y responsable", aquel que conoce sus derechos y cumple con sus deberes. Esta ciudadanía requiere algunos conocimientos, actitudes, competencias, valores,... elementos que son adquiribles mediante la educación. Según Trilla, estos contenidos tienen carácter "universal", es decir, por la misma lógica que todos los ciudadanos disfrutamos de capacidad política genérica (y por tanto se reconoce la condición de ciudadano) también deberíamos tener todos cultivada esta característica para que se ejerza de forma efectiva. También deben tener los contenidos un carácter "compartido", ya que todos los ciudadanos compartimos derechos y deberes, todos deben conocer los mismos. Por tanto, en este nivel de educación para la ciudadanía, se trata de alcanzar unos mínimos universales y compartidos en pro de la convivencia, la cohesión social y el desarrollo de una sociedad democrática. En relación a quién tiene la responsabilidad de impartir esta educación, Trilla (2010) afirma que para ser los contenidos universales y compartidos es el Estado quien debería garantizarlos mediante el sistema educativo formal, aunque la familia, la sociedad civil, los sistemas educativos no formales e informales etc. también comparten parte de esta responsabilidad.

Un nivel más exigente de "buen ciudadano" es el "ciudadano participativo, crítico y comprometido", que se preocupa por la ciudadanía de los demás –solidario– y no es simplemente cumplidor del sistema establecido, sino que percibe los defectos en forma de injusticias, desigualdades etc. desde una postura crítica y lucha para cambiarlo –transformador–. Trilla (2010) sostiene que estas virtudes (solidaridad, capacidad crítica y participativa) son también educables y por tanto una educación para la ciudadanía entendida en un sentido completo debería incluirlas en sus objetivos. El autor defiende que estas virtudes mantienen un principio de universalidad ya que nadie puede oponerse a estas características propias de una sociedad democrática (solidaridad, capacidad de crítica, compromiso, ...), pero que en cambio es más difícil que alcance el principio de "compartido". Una sociedad democrática es difícil llegar a un consenso sobre cuáles son las razones o motivos fundamentales para ser solidarios o transformadores. Por tanto, en palabras de Trilla: "Una parte de los contenidos posibles de una educación para la ciudadanía ubicada en el nivel de crítica y participativa son, en las sociedades democráticas y pluralistas, objeto de debate y de disensión; son las que se denominan: cuestiones socialmente controvertidas" (Trilla, 2010, 88).

Pero eso no es argumento para recluir el espacio de este tipo de educación para la ciudadanía en los espacios familiares o no formales, sino que el espacio público y la escuela deberían acoger el tratamiento de estas cuestiones socialmente controvertidas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, ya que éstas forman parte de la realidad y su existencia es un hecho ineludible a la democracia. Este tratamiento de los asuntos controvertidos, la escuela los debería tratar evitando cualquier forma de beligerancia manipuladora, coactiva o excluyente (Trilla, 1992).

La controversia forma parte de la sociedad y la educación para la ciudadanía, como dice Cortina (1997), debe ir encaminada a formar una sociedad pluralista, donde los grupos con miembros que ostentan diferentes cosmovisiones de la concepción de la vida lleguen a vivir en armonía. Es decir, llegar a descubrir los valores que comparten todas las diferentes doctrinas, etnias, géneros,... aunque no coincidan en el conjunto de

su visión y llegar a concebir unos valores compartidos irrenunciables para una sociedad democrática (Rawls, 2000).

Así pues podríamos decir que la educación para la ciudadanía debe servir como proceso de construcción de valores, acompañar a los individuos en el proceso de dar respuesta a un ideal de existencia mediante la experiencia, cuestionado la validez o idoneidad de este ideal, aprendiendo de éste o modificándolo (Payà, 2010).

2. La formación de los maestros para una la ciudadanía democrática

Los maestros, como ciudadanos activos en su propia profesión, deben posicionarse en un rol crítico, activo y comprometido, siguiendo la caracterización de ciudadano crítico de Trilla (2010): Ciudadano/Maestro comprometido con la mejora de la ciudadanía/educación de los demás (ciudadano/educador solidario) y/o del propio "sistema" de ciudadanía/educativo establecido (ciudadano/maestro transformador). Kincheloe (2012) considera que los maestros deben afrontar los retos de la sociedad actual, que posicionan el rol de éste como constructor y practicante reflexivo. El autor resume los siguientes retos con los que los maestros tienen que lidiar:

- Construir un sistema de significados.
- Entender los métodos de investigación dominantes y sus efectos.
- Seleccionar qué estudiar.
- Adquirir una variedad de estrategias de investigación.
- Dar sentido a la información recogida.
- Ganar conciencia sobre las teorías tácitas y las asunciones que guían la práctica.
- Ver la docencia como un acto emancipador basado en la práctica.

Todos estos aspectos requieren una reconsideración de la formación inicial de maestros y su desarrollo profesional, implementando medidas de apoyo a los maestros desde el principio de sus carreras, programas de formación capaces de desarrollar las competencias interdisciplinares e interculturales de los maestros, fomentando el rol de educador basado en la investigación, a fin de asegurar una relación más cercana entre la realidad de las aulas y las teorías y prácticas pedagógicas.

2.1. Maestro como transformador de su práctica y el sistema educativo

La profesión de los maestros está pasando por cambios importantes en la sociedad contemporánea, y especialmente bajo el nuevo paradigma de la educación. El contexto marca un cambio de posición de los maestros desde una posición como "usuarios del conocimiento" (como ciudadano responsable) hacia una posición más compleja como "creadores de conocimientos" (ciudadano crítico).

El punto de partida de este proceso, como en el caso de cualquier proceso de cambio, es obviamente la formación inicial de los profesionales de la educación. En un modelo educativo basado en la investigación, todas las asignaturas vinculadas a la investigación están orientadas a la resolución de problemas reales emitidos desde el campo profesional. Krokfors et al. (2011) considera que la educación de maestros debe procurar que estos se conviertan en profesionales autónomos y reflexivos, capaces de

actuar como investigadores y de alcanzar altos niveles de auto-reflexión. El objetivo es no sólo producir investigadores, sino también dotar a los estudiantes y futuros profesionales con suficientes competencias y conocimientos para darles la posibilidad de aplicar lo aprendido, para observar a los estudiantes, para analizar lo que piensan, y para encontrar soluciones a las necesidades identificadas (Kansanen, 2007; Krokfors, 2007; Toom et al., 2010; Westbury et al., 2005, among others).

La educación vista como un proceso orientado hacia la investigación significa que aprender ciertos contenidos es igual de importante que entenderlos. Este enfoque enfatiza la capacidad para investigar, indagar y explorar realidades en lugar de adquirir un contenido pre-establecido. De acuerdo con el mismo autor, la educación vista como un proceso liderado por la investigación se define principalmente por la enseñanza de un contenido, que se estructura en torno a un tema basado en los intereses de los educadores, mientras que la educación como proceso basado en el que la investigación nutre la enseñanza es vista como una acción consciente provocada por curiosidad y para el estudio sistemático de un proceso independiente.

Es obvio que la formación inicial es fundamental cuando se trata de establecer una cultura educativa basada en la investigación, pero el proceso no puede considerarse como finalizado hasta que los maestros implementen satisfactoriamente un enfoque nuevo e innovador en sus escuelas, dentro de sus aulas.

Referencias

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.

O'SHEA, C.O. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Ters for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg, Council of Europe.

PAYÀ, M. (2010). El proceso de construcció de valores. En PUIG, J.M. *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, Horsori, 33-46.

RAWLS, J. (2000). *La justicia como equidad. Un reformulación*. Barcelona, Paidós.

TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona, Paidós.

TRILLA, J. (2000). *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona, Edicions 62, Eumo Editorial.

TRILLA, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la educació para la ciudadanía. En PUIG, J.M. *Entre Todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, Horsori, 77-91.

TOOM, A., KYNÄSLAHTI, H., KROKFORS, L., JYRHÄMÄ, R., BYMAN, R., STENBERG, K., et al. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.

WESTBURY, I., HANSEN, S.E, KANSANEN, P., & BJÖRKVIST, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.

FORMACIÓN PARA LAS DOCENCIAS EMERGENTES

Enric Roca Casas
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen. Partimos de las denominadas *pedagogías emergentes* presentadas en la Ponencia 1 para proponer, como respuesta desde la formación del profesorado, la necesidad de plantear *docencias emergentes* capaces de situar a los profesionales de la educación a la altura de los retos presentes y futuros del sistema educativo. Así se desarrollan cuatro dimensiones clave de la formación para las *docencias emergentes*: un enfoque de alto valor competencial, una preparación específica para ejercer una docencia de corte interdisciplinar y holístico, una formación para la docencia en equipo y, finalmente, competencias para un acompañamiento integral del alumnado.

Palabras clave: formación del profesorado, docencia emergente, docencia en equipo, currículum interdisciplinar, acompañamiento educativo

1. Pedagogías emergentes, docencias emergentes

En la ponencia 1 las *pedagogías emergentes* se describen, no como nuevas pedagogías en si mismas, sino que muchas de ellas se fundamentan en estrategias de enseñanza defendidas hace un siglo y que están comenzando a emerger y a afianzarse en las escuelas actuales (Prats y otros, 2016). Si existen, pues, pedagogías emergentes, lógicamente estas irán acompañadas por docencias también *emergentes* para poder ser implementadas.

El reto principal de la formación del profesorado no solo consiste en evitar un modelo puramente instructivo sin una visión amplia del mundo educativo, sino que se impone una reflexión de corte prospectivo que, analizando las pedagogías emergentes actuales, sea capaz de imaginar y, por tanto, capacitar al tipo de docente[1] que deberá protagonizar los cambios que se perciben en el horizonte educativo.

Los sistemas educativos actuales están siendo socavados por movimientos reformistas, alternativos, disruptivos, etc. Todos ellos son la expresión de una reacción frente al inmovilismo de la escuela tradicional (fenómeno nada nuevo por otra parte)

1. Nosotros apostamos por una formación docente diversa donde coexistan diferentes tipologías competenciales de profesores capaces de trabajar en equipos que se complementan, precisamente, por ser diversos (Roca, 2014).

que no es capaz de anticiparse a los cambios sociales, tecnológicos, científicos, económicos y éticos de nuestro tiempo. En el centro de esta incipiente revolución se sitúa la figura del docente, como aquel profesional que si continua haciendo aquello para lo que le han preparado se convierte en agente inmovilista y obstaculizador de los cambios emergentes o, si por el contrario, se inclina por ser el protagonista y motor de las innovaciones, percibe que la formación recibida no le ofrece competencias para ello. Y en esta paradoja se sitúa la necesaria reflexión sobre la formación del profesorado actual y sobre las bases teóricas de la educación que han de fundamentarla.

2. Formación docente con alto valor competencial educativo

De la disyuntiva tradicional en la formación de los docentes que presenta un modelo basado en el diseño instructivo versus otro de educativo (Prats y otros, 2016, 17), nosotros apostamos claramente por el de corte educativo, que es aquel que, creemos, puede permitir una formación competencial amplia, integral, holística y, a la vez, adaptativa con relación a los retos que los docentes van a tener que acometer en los nuevos escenarios educativos. Apostar por un diseño formativo de tipo educativo no comporta infravalorar la importancia del conocimiento de los distintos saberes tradicionalmente presentes en los currículums escolares, sino que entendemos que "la creación de conocimiento como la forma de adquirirlo, validarlo y utilizarlo, son comunes a todas las personas como parte de una empresa social colectiva" (Centre UNESCO, 2015, 13) y que, por tanto, el conocimiento y la educación han de ser considerados bienes comunes mundiales. Por ello, la formación docente debería otorgar a los futuros profesionales altas competencias en aquellos saberes y conocimientos que la sociedad entienda que deben formar parte del currículum común y básico de toda la población[2], al tiempo que amplia la formación con aquellas otras competencias que tienen que ver con las finalidades de la educación y los modelos de persona y sociedad en el ámbito de la democracia.

Nos referimos a competencias docentes de corte emocional, afectivo, relacional, de acompañamiento y orientación, de toma de decisiones y liderazgo, de autonomía de acción, de compromiso social, de ejemplaridad ética, etc. Si el docente ha de educar ciudadanos democráticos y libres, su formación no puede reducirse a conocimientos científicos, técnicos o disciplinares, sino que ha de abarcar otras muchas dimensiones del ser humano y de la sociedad. Para ello, el docente habrá de formarse, también, en los conocimientos actuales derivados de las neurociencias y las teorías del aprendizaje, al tiempo que profundiza en las posibilidades que la tecnología ofrece para facilitar el aprendizaje adaptándolo a la diversidad del alumnado. Junto a ello, su capacitación en el conocimiento de la cultura en sentido amplio (humanístico, filosófico, artístico, científico, social, etc.) deberá complementarse con conocimientos metodológicos y or-

2. Nosotros seríamos partidarios que el currículum básico y común prescriptivo no superase el 30% dejando el resto a la libre decisión del los proyectos educativos de centro y, en una parte, también a los programas específicos de los equipos docentes. Además, "con currículums muy cerrados la comprensividad es irrealizable" (Aymerich, Lluró y Roca, 2011, 93).

ganizativos que puedan superar los esquemas clásicos de la escolarización (enseñanza por materias desconectadas, grupos de alumnos por edades cronológicas, espacios de aulas por cursos, organización docente por especialidades, docencia individual, etc.).

3. Formación docente para el aprendizaje holístico e interdisciplinar

Muchas de las denominadas innovaciones educativas actuales, o pedagogías emergentes, tienen como principal característica proponer enfoques metodológicos y organizativos que cuestionan el orden clásico de impartición del conocimiento por materias disciplinares, horarios predeterminados, docentes especialistas y currículums parcelados y aislados. Algunas de estas pedagogías emergentes se caracterizan por proponer el aprendizaje por proyectos[3], cooperativo y entre iguales (Duran, 2012), juntamente a plantear espacios curriculares interdisciplinares que permitan relacionar contenidos de diferentes fuentes al servicio de un proyecto de aprendizaje integrado y holístico[4].

Para responder a estos retos, las universidades y sus facultades de educación y de formación del profesorado deberán plantearse (con cierta urgencia) los cambios necesarios en la formación de los futuros maestros y profesores (y también la formación permanente), para capacitarlos en la implementación adecuada de estas nuevas modalidades organizativas del currículum y de la metodología didáctica, así como para conseguir un cambio de mentalidad. Cambio que tampoco seria ninguna novedad puesto que Edgar Morin, ya avanzaba hace años, que "el espíritu hiperdisciplinario se convierte en un espíritu de propietario que prohíbe cualquier incursión ajena en su parcela del saber [...] la disciplina se convierte en un medio para flagelar a todo aquel que se aventure en el dominio de las ideas que el especialista considera como propiedad suya" (2001, 148-149). La organización de los centros escolares, especialmente de los institutos de secundaria, desde siempre ha estado impregnada –a manera de copia de la organización universitaria– de este espíritu hiperdisciplinario, donde el especialista se impone en la estructura organizativa (la vertical por departamentos de especialidad), en la curricular (la materia como eje del aprendizaje) y en la que regula los horarios, los espacios, etc. El especialista también impone lo que se debe enseñar, cómo se debe hacer y, por tanto, qué y cómo evaluar, promocionar, acreditar.

Debemos superar este tipo de formación, basada en la especialidad en relación a los contenidos de enseñanza y el planteamiento de enfoques modélicos en la parte pedagógica, para avanzar hacia un modelo que profundice en el paradigma de la complejidad desde una perspectiva holística posibilitando propuestas interdisciplinares del currículum, así como la priorización de un enfoque pedagógico basado, tal como proponía el profesor J. M. Esteve, en situaciones prácticas de enseñanza y donde el

3. Véase por ejemplo los casos, en Cataluña, del *Institut-Escola Les Vinyes* de Castellbisbal: http://ielesvinyes.net/, o del *INS Quatre Cantons* de Barcelona: http://www.4cantons.cat/, los dos cenrtros figuran dentro del proyecto innovador de *Escolanova21*: http://www.escolanova21.cat/ que se está implantando actualmente en Catalunya.

4. Es el caso de proyectos renovadores de determinados centros concertados en Catalunya como son el *Projecte Horitzó 2020* de los jesuitas: http://h2020.fje.edu/es/coneixerh2020.html o el *Summem* de la Escuela Pia de Catalunya: http://www.summem.cat/.

docente en formación ha de adquirir competencias para el análisis del sistema de variables que influyen en las situaciones educativas (1997, 89).

Esta perspectiva de la función docente, su competencia para desarrollar el currículum de forma interdisciplinar y relacional, así como su enfoque didáctico basado en el análisis pormenorizado de las situaciones concretas y prácticas de su alumnado, comporta necesariamente la incorporación de otra competencia docente fundamental: la del trabajo en equipo, es decir, la función docente compartida, puesto que para hacer frente a las pedagogías emergentes la docencia individual y aislada ha de ser superada irremediablemente.

4. Formación para la docencia en equipo

Las estrategias y metodologías de enseñanza que incorporan la mayoría de pedagogías emergentes exigen un alto grado de reflexión para diseñar, guiar y evaluar las prácticas educativas de un alumnado que trabaja por proyectos, de forma cooperativa, que aprende de sus iguales, que actúa a partir de problemas reales, que es evaluado desde la producción y aplicación de sus aprendizajes prácticos y, a veces, fruto del trabajo en equipo. Esta complejidad que ataña las nuevas propuestas didácticas, junto a la concepción de un currículum abierto, integrado e interdisciplinar, comporta que la docencia se contemple desde un equipo concreto –y no muy amplio– de profesionales que toman a su cargo el acompañamiento de un determinado grupo de alumnos, lo siguen y tutorizan colectivamente en un periodo largo de su escolaridad (ciclo, etapa).

Este enfoque exige dar un giro copernicano en la formación inicial. El trabajo del docente debería ser desarrollado de forma clínica y colectiva (Roca, 2014; Roca y Pàmies, 2015), donde diversos perfiles formativos se complementan, por un lado para abordar los contenidos de enseñanza de forma interdisciplinar y, por otro, para analizar la complejidad de relaciones grupales e individuales que un determinado grupo de alumnos presenta.

Una consecuencia lógica de lo anterior supone afrontar la formación inicial del profesorado dando prioridad al aprendizaje en equipo y practicando competencias propias del trabajo cooperativo e interdisciplinar. En este sentido, las prácticas de codocencia y multidocencia[5] adquieren una importancia capital y conectan con muchas de las propuestas que determinados centros ya están aplicando desde algunas de las pedagogías emergentes[6]. Sin embargo, para concebir la docencia como una labor básicamente compartida y, por tanto, sometida a escrutinio crítico y público de colegas y, por qué no, otros agentes de la comunidad educativa, hace falta cambiar la actual identidad profesional del docente empezando por la formación inicial del profesorado en la universidad.

5. En otro lugar hemos desarrollado algunas de las características y ventajas pedagógicas de la práctica de la codocencia y la multidocencia (Roca, 2011).

6. Véanse por ejemplo en Cataluña las experiencias de la Escola Sadako: http://escolasadako.cat/, o de algunas prácticas del *Projecte Horitzó2020* de los jesuitas mencionado anteriormente.

5. Formación para la docencia de acompañamiento integral

Llevamos más de un siglo proclamando que el alumno deber ser el centro del aprendizaje y, sin embargo, la institucionalización de la enseñanza le suele otorgar un papel de mero receptor del currículum, de la labor docente, de la organización escolar, de las metodologías didácticas, de la evaluación, etc. Por otro lado hemos incorporado la función orientadora y tutorial como parte fundamental de la función docente y, aún así, vemos cada día como el abandono, el fracaso, el aislamiento, el asedio, la invisibilidad, la exclusión, la segregación, el desencuentro y desapego escolar, etc., persisten en los centros educativos. Frente a eso deberíamos preguntarnos si como docentes estamos acompañando de forma eficaz y educativa a nuestros alumnos.

Todos los retos que hemos mencionado hasta aquí persiguen, al final, acompañar educativamente a cada alumno y a cada grupo discente para que, autónomamente y responsablemente, puedan ir forjando gradualmente un proyecto de vida singular en lo personal, fraternal en lo social. Las competencias docentes para llevar a término esta función exigen de una preparación específica, exhaustiva y sistemática que actualmente está ausente en los actuales programas de formación docente de nuestras facultades.

Luchar por una educación plenamente inclusiva exige un compromiso deontológico claro desde una ética al servicio de cada persona en formación. Y este acompañamiento intensivo, que evite el fracaso, la segregación, la exclusión, se debe formular desde un nuevo enfoque educativo que pueda "permitir el desorden que cuestione los regímenes de verdad. Solo así podríamos conseguir que la persona y colectivos excluidos puedan ser incluidos sin ser fagocitados" (Calderón, Calderón y Rascón, 2016, 58).

En definitiva, el trabajo docente en equipo que hemos mencionado permitiría una función orientadora y de tutoría también en equipo y, por tanto, con más garantías para desarrollar una labor de seguimiento y acompañamiento integral de cada alumno, en todas sus dimensiones, propiciando una labor preventiva y promocionadora de sus posibilidades educativas[7].

La escuela del futuro, el docente emergente, las sociedades plenamente democráticas, no permitirán que en las etapas básicas de formación de sus ciudadanos la institución educativa siga certificando fracasos y abandonos así como excluyendo diferencias, en lugar de promover todas las modalidades de éxito para todos y todas sin excepción.

7. "El acompañamiento, la orientación y la tarea de tutoría en los centros educativos es responsabilidad del conjunto de los equipos docentes y la institución en general (se ha de vincular al propio proyecto educativo y curricular). Todo maestro o profesor orienta y tutoriza, porque estas son funciones colectivas. Por ello, hace falta una formación especializada en orientación educativa para el conjunto del profesorado" (Gairín, Martínez y Roca, 2016, 48).

Referencias

AYMERICH, R.; LLURÓ, J. M.; ROCA, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

CALDERÓN ALMENDROS, I.; CALDERÓN ALMENDROS, J.M.; RASCÓN, M. T. (2016). De la identidad del ser a la Pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28, 45-60.

CENTRE UNESCO (2016). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya/Fundació Jaume Bofill.

DURAN, D. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona, Horsori.

ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.

GAIRÍN, J.; MARTÍNEZ, M.; ROCA, E. (2016). Polítiques educatives per al segle XXI. En GISBERT, M.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (Eds.). *Nous escenaris d'aprenentatge des d'una visió transformadora*. Madrid, Wolters Kluwer, 35-55.

MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral, 2ª edición.

PRATS, E.; NÚÑEZ, L.; VILLAMOR, P.; LONGUEIRA, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. Ponencia 1 del XXXV SITE: *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic. http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-1_SITE-2016.pdf

ROCA, E. (2011). Multidocència. *Blog d'Edu21. Ara Mestres, Ara*. http://mestres.ara.cat/blogedu21/2011/10/22/multidocencia/

__ (2014). Docència en equip. *El Punt/Avui*, 12/04. http://www.elpuntavui.cat /article/7-vista/-/732063-docencia-en-equip.html

ROCA, E.; PÀMIES, J. (2015). Educación inclusiva en secundaria. En GONZÁLEZ-GERALDO, J. L. (Coord.). *Educación, Desarrollo y Cohesión Social*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 237-242.

JOHN DEWEY Y LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN AYER Y HOY

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada
Universidad Complutense

Jon Igelmo Zaldívar
Universidad de Deusto

Gonzalo Jover Olmeda
Universidad Complutense

Resumen. La adenda aborda un aspecto de las denominadas pedagogías emergentes, el de su relación de continuidad y ruptura con las teorías precedentes. Para ello, analiza la lectura que se hizo de John Dewey en las propuestas de la desescolarización de los años sesenta y setenta, y su proyección actual en la sociedad tecnológica. El itinerario seguido considera la relación de Dewey con los anarquistas americanos de su época, su recepción posterior en autores como Illich, Reimer, Goodman o Dennison y su presencia en el debate sobre la democratización de la educación auspiciado por la tecnificación social contemporánea.

Palabras clave: continuidad-ruptura, desescolarización, anarquismo, tecnificación social

1. Introducción

El escenario teórico en el que se desarrollan las denominadas pedagogías emergentes en el contexto educativo del siglo XXI es ambiguo y en ocasiones contradictorio. Al tiempo que se reivindica la construcción de un relato alternativo a la educación institucionalizada, se exploran nuevos discursos pedagógicos –postmoderndos, hipermodernos, líquidos,...–, se desarrollan ontologías de vanguardia del espacio escolar y se atiende a las diversas posibilidades educativas que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación, se constata el renacer de técnicas pedagógicas desarrolladas por autores del inicio del siglo XX: Montessori, Steiner, Freinet,... Para la teoría de la educación, como se señala en la ponencia a la que está dirigida esta adenda, se presenta una paradoja que demanda de una intervención "en la configuración o crítica de estas teorías, metodologías, iniciativas o recursos".

Al abordar esta paradoja es posible advertir que las denominadas pedagogías emergentes se relacionan con las teorías que las preceden mediante un ejercicio simultáneo de continuidad y ruptura. La ruptura guarda relación con la crítica al sistema educativo institucionalizado y el discurso educativo que ha sostenido el andamiaje institu-

cional de la educación. Por su parte, la continuidad se puede constatar en la acción pedagógica y la búsqueda de métodos y técnicas estructuradas que presenten pocas fisuras y que permitan organizar proyectos educativos que desafían tanto la estructura institucional como el discurso hasta hace poco hegemónico.

En este escenario, el objetivo de la adenda es dar algunas pinceladas sobre la presencia de John Dewey y las teorías de la desescolarización de los años sesenta y setenta, y su proyección en las propuestas de aprendizaje a través de redes virtuales.

2. Lecturas de John Dewey desde las teorías de la desescolarización

La ruptura con las ideas y prácticas en vigor acerca de la escuela que plantearon en sus libros más conocidos los teóricos de la desescolarización Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt o Paul Goodman ha sido analizada en las últimas décadas desde la teoría de la educación (Igelmo Zaldívar, 2012). El punto de partida de su crítica fue que la educación institucionalizada, lejos de ser un mecanismo al servicio de la cultura, la política y la economía para el progreso del mundo moderno, era un problema más que había quedado enquistado en las entrañas de la modernidad.

Muchos de estos lemas que circularon por el CIDOC de Cuernavaca, habían sido ya expresados por los anarquistas americanos de la época en la que creció y vivió Dewey, como Josiah Warren (1798-1874) para quien "la idea de la educación obligatoria es tan absurda como la de forzar a la gente a mantenerse viva por medio de la comida" (Warren, 2011[1871], 231). El anarquismo no fue indiferente al interés teórico de Dewey, que trató de él en varios de los cursos sobre ética y política que impartió en torno al cambio de siglo. Más tarde, el tema reclamó su atención con motivo de su estancia en China entre 1919 y 1921, en plena efervescencia del Movimiento del Cuatro de Mayo (Dewey, 2008[1921]). Allí Dewey encontró el rechazo anarquista. En 1920, el Secretario de la Asociación Anarquista-Comunista China, Johnson Yuan escribía a Bertrand Russell, con motivo del viaje de éste al país, pidiéndole *recorregir* a Dewey, pues "aunque el Doctor Dewey es muy popular aquí, pero la mayoría de nuestros estudiantes no están satisfechos con su teoría conservadora" (Russell, 2010, 522).

Sin embargo, éste no fue el único tipo de valoraciones que desde las filas libertarias se hicieron del pragmatista americano. A lo largo de su vida, éste mantuvo contactos con algunos de los anarquistas más célebres, como Emma Goldman, que en 1911 participó con otros camaradas, entre ellos Leonard Abbott y Alexander Berkman, en la creación de la Escuela Moderna de Nueva York, siguiendo la estela de Ferrer y Guardia, ejecutado dos años antes en Barcelona. Abbott reconoció en Dewey un inspirador de esta creación, y consideró su libro *School and Society*, "el mejor manual de educación libertaria publicado hasta el momento en América" (Abbott, 1911).

Esta misma ambivalencia hacia Dewey se plasmará en las teorías de corte anarquista de la desescolarización. Illich lo consideró un claro exponente de quienes a través de la educación buscan "la pacificación de la nueva generación dentro de enclaves especialmente proyectados que los inducirán a entrar en el sueño de sus mayores" (Illich, 2012, 87) que para él no es sino la otra cara de las teorías conductistas. Y para Reimer los esfuerzos de Dewey por devolver a los hombres las riendas de su destino no

fueron más que buenas palabras (Reimer, 1971, 61). Pero hubo también otras lecturas. Junto a una línea de ruptura es posible detectar también una línea de continuidad en autores como Paul Goodman, que para entonces era considerado un icono del movimiento de la contracultura, y George Dennison, que junto con Mabel Christie había fundado en los años sesenta en Nueva York la conocida como *First Street School*. Ambos autores plantearon en sus tesis críticas con los sistemas educativos la necesidad de releer la obra de Dewey en el contexto político que se había abierto tras la Segunda Guerra Mundial y en el contexto educativo que experimentaban los Estados Unidos tras la crisis del Sputnik.

Goodman en su libro *La des-educación obligatoria* publicado en 1964 puso énfasis en el hecho de que la teoría de Dewey "se vio pervertida cuando empezó su aplicación, tanto en las escuelas privadas como dentro del sistema público" (Goodman, 1973, 54). Desde su perspectiva quienes habían articulado propuestas educativas fundamentadas en la obra de Dewey una vez que estas fueron desarrolladas por el propio filósofo y pedagogo estadounidense, "no tenían ninguna intención de ampliar la base científica ni de quitar el control y la experiencia técnica de las manos de los altos directivos" (Ibíd., 54). Lo que implicaba una perversión del fundamento de la teoría educativa de Dewey. Como resultado "la comunidad democrática pasó a ser interpretada como conformidad, en vez de ser la matriz para el experimento social y el cambio político". De lo que se trataba, por tanto, era de generar las condiciones en las cuales la comunidad democrática volviera a ejercer su función social y política.

En el caso de George Dennison (2016), el proyecto pedagógico que inició en Nueva York, como señaló en el libro *The Lives of Children* escrito en 1969 –trabajo que John Holt reconoció como la principal referencia en su pensamiento–, partía de poner en práctica la noción de Dewey de la continuidad de la experiencia en el aprendizaje. Una continuidad que se fundamentaba en el encuentro entre adultos y niños. Omitir esta cuestión implicaba conceptualizar de forma reducida la educación. La noción de continuidad de la experiencia, según Dennison implicaba, por un lado, alejarse del insistente empeño por hacer de la educación una preparación para el resto de la vida y, por el otro, poner énfasis en la vida presente de los niños, uno de los aspectos en los que para Dennison más había insistido John Dewey en su obra.

3. John Dewey en la sociedad tecnológica

La dialéctica de ruptura y continuidad vuelve a hacerse presente en la sociedad tecnológica o la tecnologización de la sociedad contemporánea, la cual ha contribuido a alimentar el debate sobre las aportaciones que los nuevos dispositivos y redes de información y comunicación pueden realizar tanto a los procesos de desescolarización como a la democratización de la educación en términos deweyanos.

La ubicuidad de los aprendizajes difumina los límites entre el aprendizaje formal e informal (Burbules, 2012) y pone de relieve la precariedad del determinismo corporal, donde el cuerpo decide irremediablemente sobre nuestra forma de ver el mundo, quiénes somos y cómo nos relacionamos con los otros (Burbules, 2002). Propuestas de gran calado como los MOOCs, han dado paso a nuevas teorías del aprendizaje en red,

como el caso del conectivismo, cuya materia prima son las conexiones virtuales que somos capaces de establecer (Siemens, 2004). Pero esto no solo afecta a la educación superior, pues algunos autores empiezan a referirse a la red como el *tercer maestro* que cuestiona radicalmente el magisterio de instituciones educativas tradicionales como la familia y la escuela (Domingo, 2012).

La dimensión democratizadora del entorno virtual deriva fundamentalmente de la accesibilidad de la información y del aumento de las posibilidades de iteración entre ciudadanos (Castells, 2015). Estos procesos de iteración democrática pueden ser estudiados desde una perspectiva deweyana y pragmatista, tal y como plantea Larry Hickman (2001) quien confía –a pesar incluso de los planteamientos actuales de algunos neopragmatistas–, en la capacidad de la filosofía para iluminar el comportamiento humano, no solo *en* la cultura tecnológica, sino precisamente *por* la cultura tecnológica.

En este sentido, Hickman recupera la idea de Dewey de reconstruir la vida comunitaria en el contexto tecnológico basado en la idea de la interdependencia entre individuo y comunidad. Según explica, el propio Dewey era consciente del efecto transformador de la tecnología sobre la vida en comunidad y, fundamentado en el concepto pragmatista de la confianza –*faith*– como base de la sociedad democrática, compartida por otros filósofos estadounidenses como Emerson, Peirce o James (Hickman, 2014), se muestra optimista ante la tecnología por su capacidad de generación de nuevas formas de cooperación y comunicación entre individuos (Hickman, 2001, 45). Esto es debido, entre otras razones, al papel tan relevante que otorgaba al lenguaje como herramienta de herramientas, y entendido además en sentido amplio, es decir, no solo escrito o hablado sino en sus múltiples formas, lo que incluye también el lenguaje en sus diversas representaciones mediadas tecnológicamente.

Referencias

ABBOTT, L.D. (2011). The Ideal of Libertarian Education. *Mother Earth,* 6 (4), 118-121.

BURBULES, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros en Educación*, 13, 3-14.

BURBULES, N. (2002). Playing with Online Identities. *Educational Philosophy and Theory*, 34 (4), 387-393.

CASTELLS, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid, Alianza.

DENNISON, G. (2016). *The lives of our children*. Consultado el 26 de mayo de 2016 http://playpen.icomtek.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/LivesofChildren.pdf

DEWEY, J. (2008 [1921]). New Culture in China. En BOYDSTON, J.A. (Ed.) *The Middle Works of John Dewey, 1899– 1924, Volume 13: 1921-1922*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 108-120.

DOMINGO, A. (2012). Valores y tiempo libre. Desafíos éticos de las redes sociales a la educación moral. *Revista de Fomento Social*, 67, 31-54.

GOODMAN, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

HICKMAN, L.A. (2014). Strands of Faith in Classical American Philosophy. Let the Love of Learning Rule Humanity. *Phi Kappa Phi Forum*, Spring, 10-11.

HICKMAN, L.A. (2001). *Philosophical tools for technological culture. Putting pragmatism to work*. Bloomington; Indianapolis, Indiana University Press.

IGELMO ZALDÍVAR, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1 (1), 28-57.

ILLICH, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Godot.

REIMER, E. (1971). *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth, Penguin.

RUSSELL, B. (2010). *Autobiografía*. Barcelona y Buenos Aires, Edhasa.

SIEMENS, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Consultado el 5 de junio de 2016 http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

WARREN, J. (2011[1871]). Against compulsory education. En SARTWELL, C. (Ed.). *The Practical Anarchist: Writings of Josiah Warren*. New York, Fordham University Press, 230-231.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS

Mª Carmen Bellver Moreno
Universitat de València

Resumen. Los planes de estudio de formación de maestros y maestras y profesorado de secundaria requieren una revisión e incluir nuevas iniciativas que puedan mejorar la calidad de formación del profesorado, en concreto, es necesario incluir en éstos elementos de formación sobre competencias de tal modo que el profesorado, además de ser especialista en su ámbito, se adueñe de su propia práctica educativa y tome decisiones responsables, autónomas y profesionales acerca de su acción docente.

Palabras clave: formación del profesorado, competencias, currículum, práctica educativa

1. Introducción

La preocupación académica y política por la formación del profesorado se ha venido formulando a lo largo de la historia incidiendo en la necesidad de establecer los perfiles profesionales de los futuros docentes que a pesar de los cambios sociales y culturales y su consiguiente traducción legislativa, permanecen con pocas alteraciones los estándares con los que se define la búsqueda de ese profesor ideal y los objetivos de formación que lo concretan. Este profesor ideal, y así lo vemos en cualquier manual académico, debe conocer bien el contenido de la materia o disciplina que pretende enseñar, debe poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional (contenidos a enseñar, diseñar tareas y organización del aula y evaluación curricular), conocimiento del alumnado y debe conocer estrategias de trabajo con familias.

Esta necesidad de la formación específica docente es unánime entre los especialistas. Las razones, entre otras, que están en la base de esta necesidad imperiosa (Santos, 2010) encontramos: los incesantes y acelerados cambios que se producen en la sociedad, que algunos autores lo califican como "aceleración histórica", las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance científico inconmensurable, las demandas éticas y políticas acerca de la profesionalización docente, las nuevas tecnologías, la presencia masiva de inmigrantes en nuestras aulas, la diversificación y profundización del saber pedagógico, los cambios en el mundo laboral....

Por tanto el problema de la formación reside no tanto en el convencimiento sobre su necesidad, cuanto en determinar en qué cuestiones es necesario formar a nuestro profesorado, así como en la forma de adquirir esa formación.

2.Planteamiento para el debate

En relación a los temas de educación y por tanto también de formación del profesorado es necesario abrir las perspectivas de análisis (Santos, 2010):

1. El currículum y su desarrollo debe ser abordado y transformado desde vectores educativos, sociales, políticos de tal modo que dé respuesta a las demandas de nuestra sociedad.
2. Debemos partir del hecho que la realidad educativa no es unívoca ni simplificada, sino que los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo podemos pensar utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles?
3. La práctica educativa y el desarrollo del currículum está afectada de un profundo individualismo que empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas. La concreción curricular que exige el currículum prescriptivo que tiene como finalidad contextualizar los distintos elementos del currículum a la realidad socioeconómica del centro y del alumnado y ha de ser una apuesta colegiada del claustro, fomentando la apertura de la escuela a la sociedad.
4. Las organizaciones escolares han centrado sus pretensiones en un proyecto tendente a la uniformidad. La realidad es bien distinta: cada grupo es único, irrepetible, dinámico, con un nivel de desarrollo concreto...y cada alumno y alumna presenta distintas capacidades, motivaciones, valores y conocimientos previos diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo.

2.1. La formación inicial en competencias

A pesar de que las competencias es un concepto complejo hay aspectos en los que coinciden diferentes autores (Tejada, 2005; Cano, 2007; Pavié, 2011): a) las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes sino que los integran y armonizan; b) las competencias tienen la capacidad de ser transferibles a otros contextos distintos a los que se adquirieron; c) el desarrollo de competencias implica el desarrollo de operaciones mentales complejas de pensamiento.

La legislación educativa (Ministerio de Educació, 2006; LOMCE, 2013) apuesta por la integración curricular como modelo de desarrollo de las competencias básicas. Estas competencias básicas a enseñar a nuestros alumnos integran los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias como los informales y no formales y además orientan a la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la LOMCE (2013) el desarrollo de las competencias clave se vuelve obligatorio tanto para la Enseñanza básica como para la etapa de Bachillerato y para la Educación Profesional Básica. Esta nueva propuesta es coherente con los objetivos del Plan

Estratégico para la Formación y el Empleo del espacio europeo (ET2020), pero es además un elemento clave para la lucha contra el fracaso escolar y para fomentar la empleabilidad. Estas competencias clave definidas por la Unión Europea (2007, 2009) son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

Competencias como la social y cívica se vincula directamente a cuestiones tan de calado educativo como la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de de género y la prevención y resolución pacífica de conflictos en la vida personal, familiar y social; la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se relaciona con el fomento de la creatividad, la proactividad y el sentido crítico en la planificación de proyectos tanto individuales como en equipos cooperativos; la de aprender a aprender, comunicación lingüística y competencia digital que se desarrollan de forma transversal para el desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para un adecuado tratamiento de la información, la creación de contenidos con herramientas TIC, actividades colaborativas en entornos virtuales y actitudes y comportamientos que fomenten la responsabilidad.

En consonancia con los autores de la ponencia, hemos de apostar por modelos que defienden un rol de docente comprometido con su entorno y capaz de tomar decisiones de manera autónoma frente a modelos que propugnan profesores como técnicos especialistas que aplican de forma automática instrucciones venidas de fuera de la escuela (Prats, 2016). Un análisis de los planes de estudio de formación de maestros y maestras y profesorado de secundaria nos conduce a concluir que se han quedado rígidos y encasillados perdiendo permeabilidad a nuevas iniciativas que puedan mejorar la calidad de nuestro profesorado.

Para ello, es necesario incluir en la formación inicial de maestros y maestras y profesores de secundaria, elementos de formación sobre competencias de tal modo que el profesorado, además de ser especialista en su ámbito, se adueñe de su propia práctica educativa y tome decisiones responsables, autónomas y profesionales acerca de su acción docente. Así en el ámbito didáctico-curricular los futuros profesores deben "impregnarse" del modelo integrado de competencias básicas. Por tanto, los formadores de maestros deberían dar un sentido más profesionalizador y menos academicista a los contenidos de las asignaturas del currículo de formación inicial (Martín del Pozo y De Juanas, 2009). Esto es especialmente necesario si atendemos al estudio realizado por (De Juanas, Ezquerra, Martín y Pesquero, 2012) en el que la valoración de los maestros sobre las competencias docentes necesarias para desarrollar las competencias básicas no se corresponde con la integración curricular como modelo de desarrollo de las competencias básicas que subyace en el currículo de Educación Primaria.

En la Comunidad Valenciana, a partir del Decreto 111/2007 del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, se ha elaborado un "documento puente" de análisis del mismo en base a competencias básicas según lo explicitado en la Orden ECD/65/2015. Este denominado "document pont"

parte de un análisis del currículum establecido para cada comunidad autónoma (objetivo, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas) y a partir del cual cada centro puede, de acuerdo con su autonomía, contextualizar su propias decisiones curriculares. Es necesario que para ello el profesorado trabaje de forma colegiada, tome decisiones contextualizadas de su realidad educativa (alumnado, contexto sociocultural), para asentar las bases de las relaciones curriculares y organización después de las programaciones y unidades didácticas, además de favorecer la inclusión educativa.

Esta línea propuesta de trabajo en competencias favorece la relación entre teoría y práctica, al involucrar al profesorado en las decisiones de carácter pedagógico, que de forma autónoma y colegiada más tarde guiarán su práctica educativa. Estas decisiones abarcarían los distintos elementos del currículum: contenidos, metodología, evaluación y recursos. El cómo articulamos la teoría y la práctica en la formación del profesorado es un tema recurrente a lo largo de toda la ponencia y una preocupación constante en el ámbito de la pedagogía.

2.2. La formación del profesorado de secundaria en competencias: Master de Formación de Profesorado en Educación Secundaria

El Master de Formación del Profesorado propone un escenario que debe considerarse como una oportunidad histórica (Manso y Martín, 2014) puesto que venía a solventar todas las deficiencias que se le achacaban al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

El estudio realizada por Manso y Martin (2014) en la que se pregunta a los estudiantes de master de secundaria, valoran más positivamente el Practicum (que consideran que debería durar más) y en menor medida el TFM en el que reconocen que es escasa la aportación de éste a su formación y la falta de claridad sobre el sentido y finalidad de este trabajo. En cuanto a las materias puntúan más alto las teóricas que las específicas. Es de destacar que los alumnos coinciden en indicar el alto grado de acuerdo de aumento de su identidad profesional (aumenta su interés por llegar a ser profesores) y aumento también del grado de competencias docentes adquiridas, a pesar que muestran un bajo grado de acuerdo con la afirmación “ser profesor es más que saber de mi disciplina” lo que nos confirma la necesidad de seguir trabajando en superar la percepción que se sigue teniendo del docente de Educación Secundaria como experto en la didáctica específica para formar a profesores que diseñen su propia práctica educativa mediante el trabajo en competencias.

Referencias

CANO, E. (2007). Las competencias de los docentes. En LÓPEZ, A. (coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación, 33-60.

DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

DE JUANAS, A.; EZQUERRA, A.; MARTÍN, R. y PESQUERO, E. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Investigación en la escuela,*78,43-54.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

MANSO, J. Y MARTÍN, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos de dos universidades. *Revista de Educación,* 364, 145-169.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE 12/8/2006).

MARTÍN DEL POZO, R. y DE JUANAS, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 12 (3), 59-69.

OCDE (2007). *Definition and Selection os Competencies (DeSeCo)*. https://www.oecd.org

OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey* (Informe español). Madrid, Ministerio de Educación.

PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón,* 68 (2), 19-33.

PAVIÉ, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 14 (1), 67-80.

SANTOS, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 68 (24, 2),175-200.

TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación educativa,* 7 (2), 67-80.

MODELOS EMERGENTES: "SUBMARÍ LILA" DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

M. Concepció Torres Sabaté
Universidad Rovira i Virgili

Resumen. Las pedagogías emergentes aparecen en momentos sociales e históricos para dar respuesta a necesidades educativas en las que se considera que la institución política-educativa no da respuesta.
Un ejemplo concreto es el proyecto educativo iniciado por un grupo de familias en una población cercana a Tarragona "Submarí Lila" de El Milà. Su objetivo es el crecimiento de los alumnos junto a la escuela y a las familias, con una implicación directa de las mismas en los proyectos de la escuela con una pedagogía interactiva.

Palabras clave: educación, creatividad, desarrollo, pedagogías

1. Introducción

La pedagogía interactiva, en la que algunos proyectos educativos alternativos se apoyan, trabaja para que los niños se expresen mientras son inducidos a aprender cooperativamente, intercambiando y confrontando las ideas y contenidos para permitir que surja una descentración sociocognitiva y unas actividades motivadoras.

La pedagogía interactiva requiere un medio social de formación que tiene en consideración las diferentes facetas de la personalidad infantil (social, afectiva, intelectual, sensible), su diversidad (respecto a la historia personal de cada alumno y a su cultura.

Estas escuelas son una institución en la que se desarrollan espacios, tiempos y actividades compartidas, yoizantes (aprendizaje que se estructura a partir de un núcleo imprescindible como médula y referencia en el cual se va a ir integrando toda una serie de estímulos, vivencias, sentimientos, valores, informaciones y conocimientos) y saludables, que a través de intercambios sociales desarrollan las capacidades intelectuales de cada uno. Se crea un clima de confianza para que el niño/a no tenga ningún temor a expresar sus ideas y a enfatizar sus peculiaridades específicas. Esta pedagogía y tipo de escuela, requiere una evaluación que no se base en objetivos impuestos desde fuera, sino que requiere de una evaluación formativa de tipo procesual a la vez que de un serio y riguroso proceso de triangulación a la hora de tomar decisiones que puedan afectar el futuro de cada alumno.

El paradigma sociocrítico-realista, en el contexto de las sociedades capitalistas de ideología neoliberal, admite que en dichas sociedades se dan multitud de contradicciones y éstas abren grietas creando a la vez diversidad de metodologías pedagógicas en un mismo sistema con el objetivo de facilitar la auténtica experiencia de aprendizaje.

En España existen 471 iniciativas de pedagogías alternativas y la mayoría de ellas han aparecido durante esta última década. De estas 471 en Cataluña podemos encontrar unas 160, muchas de ellas formando parte de la "Xarxa XELL" (Red de Escuelas Libres).

2. La creación del proyecto "Submarí Lila" y su organización

El proyecto tiene su inicio durante el curso 2008-2009 cuando un grupo de familias se organizan como asociación para programar una educación diferente y conseguir un modelo que respete los procesos de crecimiento personal y de aprendizaje de los niños/as, creando ambientes de confianza, sin juzgar y también creando límites.

Se inspiran en Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), y desde la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia (1859-1909) pasando por el movimiento de los autores que configuraron la "Escuela Nueva" de finales del S. XIX hasta el modelo de escuela no directiva de Mauricio y Rebeca Wild (2009).

Atienden a niños/as de 2 a 6 ya que no es una etapa obligatoria, se evoluciona y cuando tienen niños/a de 7 años se organizan como "escuela en casa".

De asociación pasaran a cooperativa, para poder facilitar la creación de la escuela dentro de un marco legal.

Después de un largo recorrido el 17 de septiembre de 2013 la *Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, Direcció General de Centres Concertats i Centres Privats,* se aprueba el nuevo centro educativo privado "Bisbe Martí" de la población El Milà.

La estructura organizativa del proyecto la conforman:

a) Equipo educativo, formado por el claustro de profesores y los adultos acompañantes. Es el órgano que toma las decisiones en la gestión pedagógica.
b) Equipo de coordinación, formado por los coordinadores de cada equipo y el coordinador pedagógico.
c) El grupo familia-escuela, formado por los miembros del equipo educativo y todas las familias. Participan en los espacios de intercambio familias-escuela (donde se pueden elaborar propuestas pedagógicas, ideas, dudas para mejorar la acción educativa), en el espacio de reflexiones educativas (es un órgano con voz no decisivo), y el espacio de acompañamiento familiar (órgano con voz y no decisivo).
d) Asamblea del *Submarí Lila*, formado por las familias, el equipo educativo, otras familias socias de la cooperativa y persona afines al proyecto. Es el máximo órgano de decisión de la cooperativa, aunque en las decisiones que afectan a la escuela sólo tienen voto los que forman parte de ella.
e) Equipo de selección de personal, en el que participan representantes de todos los equipos.

En la actualidad el centro acoge alumnos de Educación Primaria para ello en su organización está el Claustro del profesorado, la Asamblea escolar de primaria y el Consejo Escolar.

En el proyecto educativo de centro se determinan las funciones de cada equipo y de los cargos unipersonales: secretaria, adulto acompañante, adulto acompañante de apoyo, coordinadores del equipo educativo, coordinador pedagógico y el responsable del proyecto "Adulto acompañante voluntario" que agrupa a talleristas y voluntarios.

Otras figuras unipersonales son el director, el maestro tutor, el asistente del aula (adulto acompañante) y maestros especialistas (acompañantes y graduados especialistas en inglés, educación física i educación musical).

3. La práctica educativa en el "Submarí Lila"

Los tres conceptos básicos que forman parte del proyecto educativo para un mejor aprendizaje son: confianza, honradez y respeto. Creando espacios y ambientes con materiales que motiven e inciten a aprender, siempre respetando los procesos naturales de desarrollo de cada niño/a.

El adulto que acompaña en estos procesos vitales y de aprendizaje, debe hacerlo de forma experimental teniendo en cuenta el cuerpo, las emociones y los aspectos cognitivos para conseguir que el niño/a aprenda desde si mismo respetándose él mismo, a los otros y el entorno. El adulto observa, escucha, percibe, siente y prueba de integrar reflexión e intuición. Este adulto debe saber siempre cuándo, cómo y por qué intervenir, el objetivo de esta intervención es el conseguir la autonomía del niño/a aprendiendo a gestionar su propia conducta aceptándose a sí mismo y siendo capaz de observarse y evaluarse para modificar su manera de pensar, hacer y sentir si lo considera necesario.

El desarrollo del niño/a se realiza de forma interna cuando se organiza de forma harmónica y equilibrada desde sus acciones, emociones y pensamientos; y de forma externa cuando realiza su propia red de vínculos sociales (familia, escuela, barrio, ciudad...).

Todo se organiza dentro de un marco constructivista del conocimiento con una triple perspectiva:

1. Lo que se aprende está determinado por los cambios que se producen en nuestra estructura interna.
2. Aquella en la que los procesos de abstracción cognitiva y emocional con una base corporal (activa y concreta) autorregulados son imprescindibles.
3. Aquella en la que las interacciones recurrentes con las personas y con el ambiente sociocultural que nos acoge, es fundamental.

El proyecto educativo lo constituyen tres espacios diferenciados, uno en el que hay los niños y niñas de 2 años en unas instalaciones adaptadas a su etapa evolutiva, otro espacio para los de 3 a 6 años configurando así la etapa de Educación Infantil que está creada desde el año 2008. El tercer espacio es la Escuela de Primaria con una capacidad para 72 alumnos/as que se inauguró el curso 2014-2015.

El centro escolar está diseñado con espacios y materiales que evolucionan de menos a más concretos para cada una de las etapas evolutivas de los niños y niñas. Estos

materiales se encuentran distribuidos para crear ambientes de aprendizaje buscando siempre el equilibrio emocional de todos los participantes del proyecto y que permita activar estructuras internas que aseguren el buen desarrollo de aprendizaje.

4. Conclusiones

El informe Delors (Unesco, 1996) afirma que la educación emocional es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo, y un instrumento fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.

Cuando hablamos de aprendizaje, emociones y cognición, debemos analizarlos de forma global y con una interrelación imprescindible, sobretodo porque ante cualquier toma de decisiones interviene el factor emocional.

Para ello hace falta un grupo de actitudes que podemos compartir en un centro educativo: actitud de escucha, de aceptación y reconocimiento, de acompañamiento, de expresión de las vivencias, mediadora para respetar los procesos y momentos de conflicto y una actitud de corresponsabilidad trabajando para la autonomía del otro, como indica Piaget (1967).

Para acercar esta experiencia pedagógica a los estudiantes hay ya desde sus inicios un convenio de colaboración con la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira y Virgili, actualmente ya realizan prácticas alumnos de los grados de maestros de Infantil y Primaria y también de Pedagogía, a través de las prácticas se acercan al estudio de las nuevas estrategias de aprendizaje a la vez que pueden observar como aprenden los niños/as en los ambientes creados en los diferentes espacios de la escuela.

> "El niño ama la naturaleza y lo hemos puesto en habitaciones cerradas,
> le gusta dar un objetivo a sus actividades y se lo hemos quitado,
> le gusta moverse y lo hemos inmovilizado,
> le gusta hablar y lo hemos silenciado,
> quería razonar y sólo nos dirigimos a la memoria,
> quería seguir su fantasía y le hemos impulsado a huir de ella,
> quería ser libre y le hemos enseñado a ser obedecer de forma pasiva"
>
> (Adolphe Ferrière).

Referencias

AULA PLANETA (2016). La pedagogías alternativas suman centros en España. http://www.aulaplaneta.com/2015/06/10/noticias-sobre-educacion/las-pedagogias-alternativas-suman-centros-en-espana/ [Consulatado en junio de 2016].

DELORS, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, UNESCO.

Documento: Proyecto educativo de centro. *Cooperativa d'Ensenyament Mixta de Treball Associat i de Consumidros i Usuaris Submarí Lila per a l'Atenció i el Respecte als Proessos de Vida, SCCL*. (Cinquena edició: novembre 2015).

PEÑA J.V y FERNÁNDEZ, M.C (Coord.) (2009). *La escuela en crisis*. Barcelona, Octaedro.
PIAGET, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral.
VAN MANEN, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad p*edagógica. Barcelona, Paidós.
WILD, Rebeca (2005). *Educar para ser. Vivencias de una escuela acti*va. Barcelona, Herder.
WILD, Rebeca (2009). *La vida en una escuela no-directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos.* Barcelona, Herder.

OBSERVANDO LA FORMACIÓN DESDE EL PRIMER ESLABÓN DE LA CADENA: LA VIDA HUMANA

José Manuel Muñoz Rodríguez
Universidad de Salamanca

María José Hernández Serrano
Universidad de Salamanca

Resumen. Todo proceso educativo, también los que acontecen entre profesor y alumno, constituyen la marca específica de la especie humana, lo que obliga precisamente a comenzar cualquier proceso formativo por conocer con exactitud esa humanidad necesitada de educación y de perfección humana, y donde encuentra su espacio la Antropología Pedagógica, en sus vertientes cultural y biológica. Defendemos la necesidad de una formación antropobiológica, comenzando por la Neuroeducación, como propuesta pedagógica de educación basada en el conocimiento del cerebro de los estudiantes, y en las formas y mecanismos que desarrollan para aprender a lo largo de su proceso de humanización.

Palabras clave: formación del profesorado, antropología pedagógica, neuroeducación

1. Justificando una necesidad formativa antropológica...

Desde una concepción de la enseñanza como profesión, y sólo desde una perspectiva integral y personal, humana, de la educación, podemos mirar al profesional de la enseñanza y a sus discentes como seres humanos en su versión polifónica y plural, para que, en consecuencia, sean comprendidos desde ese proceso amplio de humanización al que están sometidos constantemente, buscando comprender todo lo que nos hace ser especie humana.

¿Por qué decimos esto que, en principio, puede resultar obvio? ¿Qué nos lleva a defender como antesala de nuestra propuesta, una visión positiva y profesional de la escuela y del profesor y una postura humana de la educación? Pensamos, y así lo atestiguan numerosos planes de estudio de magisterio con los que contamos en nuestras universidades, que si de algo adolece la formación de los maestros y profesores es de una formación en el conocimiento del ser humano, una formación antropológica. La necesaria interconexión entre los hechos sociales y culturales de la educación, –amparados por numerosas materias en los currículum universitarios–, y los condicionantes biológicos del ser humano, más allá de una referencia al manido

debate herencia-medio, o a biologicismos deterministas carentes de contenido, es vital. La formación de un maestro, y en consecuencia el conocimiento pedagógico que se genera alrededor, no puede seguir desarrollando y postulando teorías de aprendizaje, modalidades y metodologías de enseñanza, y amparando en ellas la consiguiente formación del profesorado, sin tener en cuenta una aproximación pedagógica a la Antropología, tanto desde un punto de vista cultural, como desde su variante más puramente biológica y corpórea, neurológica incluso como expondremos más adelante.

Este déficit de formación en el conocimiento humano se debe, como apuntan Prats y otros (2016) a la rigidez de la formación del profesorado, y a que se necesitan mejorar las teorías educativas con nuevas fuentes de conocimiento. La cultura académica predominante en los diferentes planes de estudio de magisterio, e incluso en los máster de formación del profesorado, presenta un estructura excesivamente agarrotada, encasillada al amparo de los diferentes detonantes políticos y sociales del momento, institucionales y organizacionales, dificultando la maleabilidad en la diseminación del currículum y la posibilidad de enfocar los procesos más en el aprendizaje que en la enseñanza, en sintonía con la que será la tónica dominante de los maestros y profesores en sus aulas. Aislamos y compartimentamos las áreas en la que formamos a los profesores y no somos conscientes de que indirectamente estamos fraccionando al maestro, privándole de una situación de partida óptima, donde poder acoger las diferentes herramientas que después le permitan desarrollar su profesión de la manera más digna y profesional posible. Herramientas que pasan, en un primer plano, por la necesidad de una formación pedagógica científica básica, con referentes pedagógicos claros, entre los que el perfil antropo-biológico no puede pasar desapercibido.

No se trata de cambiar de perspectiva, o quizá sí, pero, al menos, tratar de incorporar nuevos enfoques a la formación docente, provenientes del engranaje humano, que es quien debe marcar las roderas por las que vehicular la acción docente. La brecha entre la biología y la cultura en la educación, que en muchas ocasiones hemos resuelto inclinando la balanza hacia lo cultural en la formación del profesorado, rompe con el principio básico de la vida humana y fracciona la práctica docente. Comprender la acción humana y sus condicionantes es la base de una futura actuación docente marcada por el denominador común, a parte del sentido común, de cualquier acción educativa, lo humano como necesitado de la educación.

De qué nos sirve un modelo que defiende un rol docente comprometido con su entorno y capaz de tomar decisiones de manera autónoma (Prats y otros, 2016), si la base, humana, biológica y cultural, sobre y con la que va a desarrollar su autonomía, creatividad, responsabilidad docente, no la conoce suficientemente. Los procesos de conformación del ser humano en la sociedad actual demandan releer al ser humano en toda su complejidad, coadyuvando una reinterpretación de los principios, orientaciones y fundamentación pedagógica de la formación de los maestros y profesores, comenzando precisamente por lo biológico, la vida, siendo lo cultural su destino, pero no su único fin. Estamos planteando la necesidad de incluir una fundamentación antropo-biológica en la formación del profesorado, justificada en la necesaria unidad psicosomática de la especie humana, y que atienda y observe al ser humano desde sus posibles y variadas manifestaciones, biológicas y culturales.

2. ... releyéndola desde la Neuroeducación...

Dentro de la vida humana, de lo biológico, nos interesa, no por moda, aunque está de moda (Baker, 2015), sino por imperativo científico (Sousa, 2014), poner la mirada sobre un ámbito que está emergiendo con fuerza en el siglo XXI, y que ineludiblemente debe caber dentro de la formación antropológica del maestro, como es la neurocultura, antesala de una formación del profesorado en neuroeducación y neuroaprendizaje.

En la última década, los avances en neurociencia, junto a grandes alianzas de investigación internacional (*Human Brain Project* y *Brain Initiative*) están ofreciendo una cantidad de información extraordinaria sobre el funcionamiento del cerebro humano, información que podemos y debemos aprovechar en la educación, porque permitirá la posibilidad de modificar y modular las estructuras cerebrales que subyacen a los procesos de aprendizaje mediante un sistema de enseñanza coherente con el desarrollo del cerebro (Ortiz, 2009). Con esto no estamos diciendo que la educación no haya estado centrada o basada en el conocimiento del cerebro, sino que todo lo que conocemos en la actualidad –y aun quedando mucho por conocer– nos permite afinar más la educación, para que suene en sintonía con lo que el cerebro del alumno necesita y demanda a lo largo de su proceso de humanización. Más allá de la etapa infantil, etapa clave de expansión y conexión neuronal, y sobre la que existe suficiente literatura, hoy sabemos que la etapa de la adolescencia se presenta como una segunda oportunidad neuronal para reconfigurar las posibilidades de aprendizaje; hay investigaciones que sugieren, por ejemplo, que el funcionamiento óptimo del cerebro adolescente requeriría que el horario de clases se retrasara (Kellely y otros, 2015), o que la emoción está integrada en el proceso de aprendizaje, –además de corporeizada–, siendo imposible separar emoción de cognición en términos neurales (Immordino-Yang, 2016).

Saber qué ocurre en el cerebro del alumno y cómo las respuestas bio-químicas se traducen en respuestas que varían en interacción con diferentes entornos aprendizaje, resulta esencial para desarrollar una comprensión integral del ser humano, y en consecuencia, de ayuda, de orientación educativa y de educación y reeducación del alumnado por parte del profesor. El problema es que, en ocasiones, más que desconocimiento, los profesores dan por supuestos ciertos principios sobre el funcionamiento del cerebro que no se han demostrado científicamente y son un mito, o un neuromito (Howard-Jones, 2011), haciendo que la aplicación de este conocimiento sobre el desarrollo del cerebro no sea ni eficiente, ni educativa.

Se necesita una alfabetización neurocientífica básica, lo que no obliga al maestro a ser experto en neurociencias, sino a hacerse una pregunta clave: ¿cuáles son las oportunidades y los límites del ser humano como necesitado de educación desde un punto de vista neuronal? Con esta pregunta nos estamos refiriendo a una formación útil sobre el conocimiento del cerebro, con la profundidad y el enfoque que necesita un educador para aplicarlo a su aula (Jensen, 2010), una formación que podría basarse en algunos principios sobre cómo el cerebro aprende, qué límites pone y qué oportunidades manifiesta en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

El primero podría ser el estudio de la plasticidad desde un punto de vista neuroeducativo, como la posibilidad –aunque existan límites de vulnerabilidad, pero también cerebros resilientes– de aprender a lo largo de la vida, comprendiendo que en

determinados momentos el cerebro va a ser más sensible para un tipo de aprendizaje en función de su desarrollo, conocido como ventanas de oportunidad, relacionadas con conocimientos especializados (música, segundo idioma...). El segundo podría ser el principio de homeostasis, o búsqueda del equilibrio, para que los educadores comprendan que el desarrollo eficiente del cerebro requiere compensar las áreas en las que los alumnos son funcionalmente óptimos con aquellas que utilizan menos, compensando las dominancias interhemisféricas, las reacciones de sus cerebros más primitivos con las de su cerebro límbico y neocortex, o incluso equilibrando la ejercitación de la mente y el cuerpo, dados los beneficios que tiene el ejercicio físico en la potenciación de los procesos de aprendizaje. Otros principios podrían basarse en la importancia del desarrollo del cerebro social (Cozolino, 2013), incluso en la naturaleza moral del ser humano, o en el principio de autonomía y autocuidado del cerebro, enseñando a los alumnos cómo funcionan sus propios cerebros y cómo protegerlos para un óptimo funcionamiento académico, social y vital.

3. ... para abrir perspectivas.

Superando modelos aplicacionistas, didactistas, recetarios incluso, defendemos, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, un anclaje científico-pedagógico mayor de carácter antropológico, cultural y biológico, destacando lo neuroeducativo, que a nuestro juicio ha pasado desapercibido y está siendo postergado, lo que dificulta en numerosas ocasiones la toma de decisiones por parte de los profesores que se ven superados por comportamientos de sus alumnos que, en más ocasiones de las deseadas, son consecuencia de biologías desordenadas y complejas.

No postulamos ninguna pedagogía emergente, ni incluso nos ubicamos en pedagogías clásicas adaptadas a las coyunturas sociales del momento, sino que indicamos la necesaria formación antropológica del maestro, en un sentido amplio, moderno si cabe, precisamente porque el ingrediente fundamental en su cocina es el ser humano, que siempre existió. No estamos defendiendo que las que han sido y son las áreas culturales tradicionales en los planes de estudio hayan sido mal enfocadas, sino que quizá hay que incorporar, por imperativo humano de la educación, nuevas áreas de conocimiento provenientes de ese lado vital de la educación, entre lo biológico, lo neurológico y lo cultural.

Referencias

BAKER, B. (2015). From “Somatic Scandals” to “a Constant Potential for Violence”? The Culture of Dissection, Brain-Based Learning, and the Rewriting/Rewiring of “the Child”. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 12 (2), 168-197.

COZOLINO, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York, Norton.

KELLEY, P., LOCKLEY, S. W., FOSTER, R. G., & KELLEY, J. (2015). Synchronizing education to adolescent biology: ‘let teens sleep, start school later’. *Learning, Media and Technology*, 40 (2), 210-226.

HOWARD-JONES, P. (2011). *Investigación Neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid, La Muralla.

IMMORDINO-YANG. M.H. (2016). *Emotions, Learning and the Brain.* New York, Norton.

JENSEN, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* Madrid, Narcea.

ORTÍZ, T. (2009). *Neurociencia y Educación.* Madrid, Alianza.

PRATS, E, y otros (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado, en XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Universitat de Vic.

SOUSA, D. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, Cerebro y Educación.* Madrid, Narcea.

PEDAGOGÍA DE LA COMPETENCIA FAMILIAR BASADA EN LA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA

Lluís Ballester[1]
Universitat de les Illes Balears

Resumen. La adaptación española del Programa de Competencia Familiar (PCF) ofrece una opción de trabajo socioeducativo con familias en dificultad. Las metodologías socioeducativas de trabajo con familias que aplica el PCF se han diseñado en el marco del enfoque de competencia familiar. Dos factores que se ha demostrado como fundamentales, en el desarrollo de la pedagogía de la competencia familiar, son la capacidad de los formadores de los grupos de familias, así como la metodología general basada en cuatro momentos: (1) explicación, (2) debate, (3) actividad en el contexto de las sesiones formativas, (4) prácticas para casa. Estos dos factores incluyen un planteamiento de las competencias entendidas como la capacidad de la persona para percibir, entender, descifrar y actuar en contextos diversos (familiar, laboral, relación social, etc.).

Palabras clave: competencias, familia, metodologías socioeducativas

1. Pedagogía de la competencia familiar

La adaptación española del Programa de Competencia Familiar (PCF) ofrece una opción de trabajo socioeducativo con familias que precisan mejorar su funcionalidad. Las metodologías socioeducativas de trabajo con familias que aplica el PCF, desarrolladas a lo largo de procesos de duración media (14 semanas), se han diseñado en el marco del enfoque de competencia familiar, de acuerdo a criterios rigurosos. (Orte, Ballester, March, 2013). La correcta aplicación del PCF, de acuerdo a sus contenidos y sus metodologías, ofrece buenos resultados contrastados en los servicios sociales de atención primaria, centros educativos de secundaria (institutos) y en otros contextos, con familias en situación de dificultad (Orte, Ballester, March, Amer, Vives, Pozo, 2015).

La estructura del programa se basa en 14 sesiones semanales, tal como se ha dicho, estructuradas en una primera hora de actividad en grupo, en salas separadas, de los adolescentes y de los padres, para concluir con otra hora de sesión conjunta de toda

1. Autoría compartida: Carmen Orte, Lluis Ballester, Joan Amer, Belen Pascual.

la familia, también en grupo. Es decir, en la segunda hora se reúnen todos los padres e hijos en una misma sala, para desarrollar la sesión de familias.

Dos factores que se ha demostrado como fundamentales, en el desarrollo de la pedagogía de la competencia familiar, son la capacidad de los formadores de los grupos de familias (Orte, Ballester, Vives, Amer, 2015), así como la metodología general basada en cuatro momentos: (1) explicación, (2) debate, (3) actividad en el contexto de las sesiones formativas, (4) prácticas para casa.

Estos dos factores incluyen un planteamiento de conjunto centrado en el desarrollo de las competencias de los participantes. Resumiendo dicha concepción, entendemos que la competencia es la capacidad de la persona para percibir, entender, descifrar y actuar en contextos diversos (familiar, laboral, relación social, etc.).

Sabemos que los participantes en el PCF tienen objetivos, conscientes o no. Estos objetivos, sean sociales o de otro tipo, son perseguidos mediante un conjunto de actuaciones personales, siguiendo unas pautas establecidas en cada situación. Esas situaciones de interacción ayudan a ir cambiando o consolidando las conductas a partir del feedback que se recibe del entorno (Orte, Ballester, March, Oliver, Pascual, Gomila, 2015).

Todos perseguimos objetivos sociales en nuestras relaciones interpersonales, como por ejemplo:

- expresar una opinión para intentar convencer a un interlocutor;
- aportar información de calidad para conseguir prestigio profesional;
- comportarse amablemente para ser valorados positivamente; etc.

Al intentar conseguir nuestros objetivos en una situación determinada, necesitamos una buena percepción de dicha situación, para elegir la estrategia que mejor contribuya a la realización de nuestros objetivos, así como para ir valorando y mejorando nuestra estrategia en función de las señales externas. Entre los componentes que deben ser observados en una situación de interacción se encuentran: los objetivos de las otras personas, sus actitudes, las relaciones comunicativas, etc.

Las percepciones se traducen en acciones. Este es el componente cognitivo, ya que implica una valoración de las posibles causas de la acción, generar diversas alternativas y elegir la más adecuada. Con los participantes en el PCF, por ejemplo, se trabaja este aspecto desde el desarrollo del pensamiento consecuencial: entender, antes de actuar, qué consecuencias tienen nuestras conductas concretas.

A través de nuestra conducta desarrollamos las decisiones derivadas del proceso. Dichas acciones tendrán, finalmente, un impacto en el entorno que nos sirve como indicador sobre la validez de nuestras estrategias.

Las competencias que intentamos desarrollar, desde nuestro enfoque pedagógico, son las siguientes:

- Percepción de expectativas dirigidas hacia nosotros. Capacidad para percibir las exigencias que provienen de otras personas con las que interactuamos.
- Autoeficacia, ya que no solo se debe poseer la capacidad de percibir las expectativas, sino que hay que poder desarrollar la conducta ante las expectativas de interacción, sea la conducta esperada o cualquier otra que se considere más ade-

cuada. Por ejemplo, se deben desarrollar conductas que sean congruentes con la situación de interacción concreta.
- Comprensión del rol de las otras personas participantes en la interacción, basada en la anticipación de sus reacciones, de sus valores y emociones. Por ejemplo, se debe entender cómo reaccionará nuestro hijo adolescente ante una posición de autoridad.
- Gestión de las emociones asociadas a las exigencias del entorno y a las estrategias personales, en función de nuestros objetivos.
- Ensayo de conducta congruente con nuestras estrategias y con la situación de interacción en la que nos encontramos. Etc.

En un hipotético continuo "competencia-incompetencia", la conducta efectiva (basada en correctas percepciones, autoeficaz, etc.) se enfrentaría a la incompetencia social (percepciones erróneas, conflictos en los que nos metemos una y otra vez, emociones negativas, etc.). Las personas que se encuentran en situaciones de incompetencia social o familiar, experimentan dificultades a la hora de relacionarse consigo mismas y con otras personas. El resultado frecuente de esta incapacidad para solucionar los problemas interpersonales es la aparición de efectos que deterioran la calidad de vida de las personas y su entorno: tales como la inhibición o la negligencia, las reacciones autoritarias, la pérdida de autoestima, etc.

Sabemos que hay una relación clara ente las dificultades de una persona en sus relaciones interpersonales y el riesgo de que esa misma persona sufra trastornos de tipo psicopatológico, dificultades educativas, grave aislamiento social, etc.

Desde un planteamiento preventivo, como el del PCF, para la consecución de los objetivos del programa socioeducativo con las familias, se ha considerado fundamental centrarse en los principales componentes de la competencia familiar. Lo que se persigue con el desarrollo del programa es dotar a los participantes de las competencias suficientes mediante un amplio conjunto de contenidos y técnicas, orientadas a la mejora de las interacciones sociales, a la expresión de las emociones positivas y negativas, al desarrollo de la comunicación asertiva, a la evitación del conflicto o a su resolución positiva, etc. Una de las opciones pedagógicas, más trabajadas en el PCF, es la experimentación de la conducta adecuada, sea a través del role-playing, de las prácticas en casa o de otras modalidades técnicas (Orte, Ballester, Amer, 2015).

Estas opciones de experiencia de conducta, en un contexto de seguridad como el que se establece en el programa, dan a los participantes la oportunidad de evaluar sus propios comportamientos problemáticos y ensayar otros nuevos, sin tener consecuencias negativas; con ellas se pueden estimular dos cambios importantes:
- El aprendizaje de estrategias conductuales poco desarrolladas o, directamente ignoradas.
- La reducción de la ansiedad, la inseguridad y otras emociones negativas e incapacitadoras.

2. Experiencia socioeducativa

La experimentación de la conducta adecuada se puede definir como un procedimiento mediante el cual se practican, bajo la supervisión de los formadores, estrategias de actuación más satisfactorias en situaciones de interacción social. Los procedimientos y técnicas para el desarrollo de experiencias de conducta adecuada son, entre otros, el role-playing y la práctica en casa.

El role-playing. Un modo de desarrollar la experimentación de la conducta adecuada, es que los participantes y los formadores interpreten papeles de las situaciones de interacción concretas en las que, los participantes, se muestren especialmente incapaces. Por ejemplo, si una madre tiene dificultades para solicitar la colaboración en la casa a su hija adolescente de manera razonable, el formador, con ayuda del grupo, construirá situaciones sociales relevantes respecto a las dificultades de dicha madre, dándole la oportunidad de percibir correctamente las interacciones habituales, comprenderlas y ensayar estrategias de conducta adecuadas.

La práctica en casa. Otra modalidad de experimentación de la conducta adecuada se realiza en el contexto de vida cotidiana. El procedimiento se basa en instrucciones claras, acompañadas de fichas informativas y de control para los participantes en el PCF. A partir de dichas instrucciones se invita a realizar una experiencia en casa, la cual será elaborada en la siguiente sesión de PCF, como máximo unos pocos días después. El ciclo pedagógico se cierra con la elaboración en la siguiente sesión grupal. En cualquier caso, los participantes saben que pueden consultar con los formadores, entre semana, entre sesión y sesión, para aclarar dudas o plantear dificultades sobrevenidas.

Junto al role-playing y la práctica en casa hay otros procedimientos de ensayo de conducta, basados en la invitación por parte de los formadores a mostrar cómo se actuaría ante una determinada situación, así como la práctica de modelado de conducta en la sesión de familia. En estas sesiones de familias se invita a padres y a hijos a que actúen de acuerdo a los criterios y planteamientos que han ido aprendiendo, realizando ensayos de conducta adecuada que son elaborados mediante apuntes didácticos por parte de los formadores.

Las condiciones contextuales que comparten todos estos procedimientos de experimentación de la conducta adecuada son:

- la utilización de instrucciones claras, elaboradas en los debates y experimentadas en las actividades;
- la contextualización en grupo, basada en la representación o imaginación de situaciones reales que comparten tanto los adolescentes como sus padres;
- el control de las condiciones de seguridad en las cuales se desarrolla dicha experimentación (confidencialidad; contención de la intensidad de la vivencia para evitar respuestas de ansiedad excesiva; elaboración por parte de los formadores, etc.);
- oportunidad de experimentación de situaciones aun no vividas, basadas en el "como si...", es decir, preparación de situaciones de interacción posibles.

También pueden destacarse un conjunto de recursos pedagógicos, administrados por los formadores, para conseguir que la experimentación de conducta adecuada y su

elaboración se puedan realizar en condiciones. Algunos de los recursos más destacados son:

- Expresión libre, sin censura, de los sentimientos, emociones y reflexiones. Expresión de opiniones discrepantes, de dudas, de los miedos, etc. Invitación a expresarlos mientras se realiza la experiencia o posteriormente, cuando se realiza la elaboración en grupo y con los formadores.
- Consideración de la comunicación no verbal, de tal manera que sea congruente con la interacción considerada más adecuada. Por ejemplo, control de la expresión facial que acompaña a las diferentes emociones. Dichas comunicación no verbal también debe ser elaborada, para ser conscientes del papel que juega en la interacción.
- Expresión en primera persona, utilizando el pronombre "yo" cuando se expresen opiniones o emociones. El "yo" evita la teorización, representa implicación personal, ayuda a entender que se está viviendo "aquí y ahora" una situación personalmente significativa.
- Improvisación libre. Invitación a dejarse llevar por la situación, a implicarse en el rol que se nos haya indicado, a experimentar libremente desde la creatividad personal.

La combinación de condiciones contextuales y de recursos pedagógicos permite aprovechar completamente la experimentación de la conducta adecuada. Por supuesto, la formación y experiencia, así como las habilidades personales de los formadores en el momento de la elaboración juega un papel determinante. La experimentación de la conducta adecuada es una de las metodologías clave de la pedagogía de la competencia familiar. Dicha experimentación es conceptualizada como "experiencia socioeducativa", ya que se desarrolla considerando las condiciones de interacción social, pero siempre en línea con un objetivo educativo claro.

En la presente adenda se han presentado brevemente algunas de sus características y técnicas, pero la correcta comprensión de dicha pedagogía requiere de un buen conocimiento del conjunto del programa en el que se enmarca: el Programa de Competencia familiar, en sus dos modalidades probadas y validadas en España por el grupo GIFES de la Universitat de les Illes Balears: la modalidad para familias con hijos entre 6 y 11 años y la modalidad para adolescentes (12-16 años), (Orte, Ballester, March, Amer, Vives, Pozo, 2015; Orte, Ballester, March, 2015).

Referencias

ORTE, C., BALLESTER, L., y AMER, J. (2015). Evaluación de las técnicas de implicación familiar en el desarrollo de programas de competencia familiar. En AIDIPE (ed.). *Investigación con y para la sociedad*, 1, 113-123. Cádiz, Bubok.

ORTE, C., BALLESTER, L., MARCH, M.X. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 21, 13-37.

ORTE, C., BALLESTER, L., & MARCH, M.X. (dirs.) (2015). *Le Programme de Competénces Familiales: l'adaptation du SFP en Espagne*. Sarrebruck, Editions Universitaires Européennes.

ORTE, C., BALLESTER, L., MARCH, M.X., AMER, J., VIVES, M., & POZO, R. (2015). The Strengthening Families Program in Spain: A long-term evaluation. *Journal of Children's Services*, 10, 2, 161-172.

ORTE, C., BALLESTER, L., MARCH, M.X., OLIVER, J.L., PASCUAL, B., & GOMILA, M.A. (2015). Development of prosocial behaviour children after the improvement of family competences. *Journal of Children's Services*, 10, 2, 101-118.

ORTE, C., BALLESTER, L., VIVES, M., y AMER, J. (2015). El uso de la técnica Delphi en la evaluación sobre el rol de los formadores en los programas de educación familiar. En AIDIPE (ed.). *Investigar con y para la sociedad*, 3, 1.745-1.762. Cádiz, Bubok.

PEDAGOGÍAS EMERGENTES. DESCRIPCIÓN DE UN PROGRAMA MINDFULNESS PARA LAS FAMILIAS[1]

Mª Ángeles Hernández Prados[2]
Universidad de Murcia

Resumen. La diversidad de pedagogías emergentes es una muestra más que evidente de la complejidad en la que se encuentra sumergida la acción educativa. Lejos de ser una crítica destructiva de aquellos que conciben la educación en constante crisis, valoramos positivamente el momento de renovación pedagógica que estamos experimentando en la actualidad. Esta adenda actúa como complemento de la ponencia 1, ya que aporta una mayor profundización del movimiento mindfulness aplicado a la educación. Concretamente, se presenta la descripción de un programa de formación de padres que se desarrolló paralelamente a un experiencia de centro con alumnos de primaria.

Palabras clave: pedagogías, mindfulness, familia, autorregulación, compasión

1. La educación actual demanda Pedagogías emergentes

La imposición de un modelo cognitivo cuyo imperativo se basaba en la supremacía de la razón, dio lugar a un modelo de educación categórico, memorístico, basado en la enseñanza, así como unos principios pedagógicos centrados en lo didáctico-curricular, más que en el desarrollo humano. Seguir funcionando desde pedagogías tradicionales y unidimensionales sería apostar por una educación caduca o desfasada, que desatiende las necesidades y demandas del ciudadano de hoy.

Vivimos en una realidad muy acelerada y cambiante, en continuo aumento de la tensión y del estrés, con trabajos y ambientes que implican muchas exigencias físicas y emocionales, y en un entorno familiar que debe educar y cuidar a sus menores y a la vez buscar solventar las situaciones de cuidado a los mayores (Silvertone, 2012). Como consecuencia vamos perdiendo condiciones humanas vitales (satisfacción, felicidad y autorrealización) y ganando en infelicidad, depresión y ansiedad cada vez a edades

1. En esta addenda se utiliza el masculino genérico en representación de ambos géneros.

2. Autoría compartida: Mª Angeles Hernández Prado y Gianina Iglesias Dulanto (Orientadora escolar Colegio Maristas Cartagena. Responsable del Proyecto EN MI).

mas tempranas. Prueba de ello es el aumento del número de niños y jóvenes con problemas de stress infantil (Williams y Penman, 2013). Vivir la infancia con modelos que funcionan con llamadas de atención constantes, con tonos de voz altos, con el uso de castigos para que los niños inquietos se tranquilicen, los impulsivos se controlen y los distraídos se concentren, no son las formas de ayudarlos ante sus dificultades.

Los cambios experimentados por la educación demandan una revisión del saber pedagógico en la búsqueda de alternativas a las precarias respuestas educativas. De este modo comienzan a aflorar lo que se ha denominado como pedagogías emergentes, lo que no implica necesariamente, tal y como se ha plasmado en la ponencia, que se tratan de nuevas pedagogías, en ocasiones son "estrategias de enseñanza defendidas hace un siglo por autores como Dewey, Montessori o Freinet, están comenzando a emerger y a afianzarse en las escuelas actuales" (Prats et al, 2016, 11). Algunos de los rasgos que caracterizan a estas pedagogías han sido definidas por Adell y Castañeda (2012) y Gros (2015) entre otros. Así pues los primeros resaltan la educación como oportunidad de cambio, el énfasis de la colaboración y la participación, la integración de contextos formales e informales de aprendizaje, la potenciación de la competencia de aprender a aprender, de las experiencias significativas y de la creatividad, así como una evaluación tolerante a los aprendizajes emergentes. Por su parte, nuestra compañera Begoña Gros, añade que las pedagogías emergentes han de apoyar el aprendizaje permanente, se fundamentan en ecologías de aprendizaje, utilizan diferentes formas de conocimiento, integran la autorregulación y el uso de las tecnologías como herramientas cognitivas, promueven actividades de aprendizaje complejas, son transparentes y basadas en el diseño del aprendizaje.

No cabe duda que las incertidumbres, inseguridades y desconfianza como estados emocionales que acompañan el proceso de crisis que estamos atravesando, contribuyen al deterioro ético del ser humano, poniendo de manifiesto la necesidad de una pedagogía liberadora de Freire, una pedagogía de la alteridad levinasina, mayor protagonismo a la educación en valores, y una atención plena a las vivencias que contribuya a paliar los efectos devastadores de un futuro incierto y una permanencia prolongada excesivamente. En la ponencia se ofrecen algunos tipos de pedagogías emergentes como las pedagogías no directivas (escuelas libres democráticas), pedagogías críticas (homeschooling, unschooling, flexischooling) y pedagogía sistémica (comunidades de aprendizaje); la creación de escuelas de pedagogía Waldorf (teoría de Steiner), las escuelas libres (teoría de Emmy Pikler) y las escuelas basadas en Montessori; y algunos movimientos con teoría propias como las pedagogías invisibles, la educación consciente, la ecopedagogía, el conectivismo, el coaching educativo y el mindfulness aplicado a la educación (Prats et al, 2016), centrándonos en esta adenda en la última de ellas.

2. Mindfulness

Aunque su origen es asociado por algunos a la tradición budista, otros consideran que no depende de ninguna ideología ni creencia específica. Aparece por primera vez en Occidente en 1975, pero no se convierte en objeto de investigación hasta 2002 con los trabajos en el ámbito de la salud mental de Jon Kabat Zinn. Su traducción al caste-

llano se encuentra con ciertas dificultades, lo más aceptado es "atención plena", pero no abarca todos los matices que recoge la palabra mindfulness, pues su significado puede ser *awareness, attention y remembering* (Mañas, 2009).

La sobreacelerción del tiempo y la multitud de responsabilidades que conciliar, nos sumergen, en ocasiones, en el automatismo de nuestra conducta, en la que nuestra atención se halla distraída. Mindfulness es una capacidad humana que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente en todo momento (Simón, 2007). Se caracteriza por un aumento de la capacidad de aceptación y una mejora de la atención en el flujo constante de la experiencia vivida (Siegel, 2011). Se trata de prestar atención al momento presente sin enjuiciarlo desprendiéndonos de las reacciones automáticas y de los patrones habituales de pensamiento, y en su lugar ver las cosas con mayor claridad respondiendo más que reaccionando (Nairn, 2013). Así pues, las capacidades desarrolladas a través del Mindulness tienen repercusiones directas en sus niveles de salud y en el sentimiento de bienestar y felicidad, ya que permiten tomar conciencia de los patrones reactivos automáticos y elaborar respuestas de calidad ante los estímulos, en nuestro caso demandas educativas.

A modo de ejemplo, y como aproximación al estado actual de los programas centrados en Mindfulness, se han recogido algunos de los principales programas dirigidos a los menores (Figura 1) como a las familias (Figura 2).

Aulas felices. Se basa en la Psicología Positiva y pretende aportar recursos para trabajar transversalmente o a través de un plan de accion tutorial aquellos aspectos que permiten vivir más felices (emociones positivas, inteligencia emocional y social, optimismo, felicidad y el bienestar, el humor, la capacidad de fluir (flow), la resiliencia y el crecimiento postraumático, el estudio de los rasgos de la personalidad (las fortalezas personales), la creatividad...).
Creciendo con atención y consciencia plena. Se trata de un programa destinado a los alumnos, con el objetivo de que aprendan a gestionar su capacidad de control sobre su salud desde la atención y consciencia plena, y a relacionarse de forma empática con las personas, sin juzgarlas, desde la aceptación y la no exigencia.
Programa de entranamiento en mindfulness (universidad de Almería). El programa consta de 10 sesiones, en el que se entremezclan ejercicions de la técnica de Meditación Fluir, metáforas y ejercicios de la Terapia de Aceptación y Compromiso, y ejercicios de exploración corporal o body-scan.
La atención funciona. Programa de entremiento de niños entre los 4 y 19 años, para que aprendan a calmar, estabilizar, enfocar y desplazar su atención. Dispone de cuatro manuales especificos en función de la edad de los menores.
The Inner Kids Program. Es un programa para menores cuya duración oscila entre las 8 y 12 semanas en función de la edad, donde los niños aprenden a liberarse de las emociones complicadas y dificiles, y responder a estas con más conciencia.

Figura 1: Programas Mindfulnes destinados a los alumnos

Escuelas Conscientes. Es la propuesta de AEMind para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y relacionales, en el ámbito escolar y familiar que se fundamenta en la práctica de Mindfulness. El programa gira entorno al desarrollo de cuatro grandes áreas:-enfoque, calma, compasión y conexión.
Programa de Entrenamiento en Mindfulness e Inteligencia Emocional para niños y padres. Persigue mantener la atención en cómo se siente la persona tras una idea, suceso o emoción. Para ello, contemplan una amplia batería de ejercicios y/o actividades, entre las que se encuentran, caminar descalzo en el césped, ser agradecido con lo que nos rodea, disponer de un cuaderno emocional en el que plasmar cómo nos sentimos, etc.
Proyecto "EN MÍ" Mindfulness, familia y educación. El programa se describe en esta addenda.
Tranquilos y atentos como una rana. Se trata de un programa de meditacion para familias recogido en un libro lleno de narraciones que ejemplifican situaciones familiares cotidinas y de un audio con ejercicios que pueden ayudar a los padres a sobrellevarlas.
Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadasal Aula). Se compone de 12 tecnicas de relajacion viviencial aplicada al aula (autoobservacion, respiración,, visualización, silencio mental, voz-habla, relajación, etc.) cuya finalidad es disminuir el estress y desarrollar mecanismos de vida saludable a través de la atención al propio cuerpo. Esta destinado a docentes, pero puede adaptarse las actividades a la formación de padres.
Escuelas Despiertas (Universidad de Barcelona). Se trata de un programa de formación docente en Mindfulness, Inspirado en las enseñanzas del Maestro Zen Tich Nhat Han, que se encuentra dividido en tres niveles de profundización.

Figura 2: Programa Mindfulnes para las familias

Hoy día se sabe que es posible practicar ejercicios que ayuden a tranquilizar la mente, relajar el cuerpo y dominar las emociones con más habilidad, tanto en casa como en la escuela, realizado con la presencia de al menos un adulto afectuoso y amable que pueda valorarles (Lantieri y Goleman, 2012), y que la enseñanza de la atención plena en los centros educativos fomenta una comunidad con niños que florecen en lo académico, en lo emocional y lo social (Schoeberlein, 2011). De modo que los niños, adolescentes y adultos que aprenden a practicar esta herramienta tienen más posibilidades de convertirse en personas capaces de construir una convivencia con buenos cimientos en las relaciones humanas, capaces de redescubrir sus fuentes de paz y alegría, de responder a los desafíos de la vida por muy atrapados y confusos que se puedan encontrar (Williams y Penman, 2013).

Para conseguir el aumento de la atención plena durante el mayor tiempo posible, se utiliza la meditación y el uso de procedimientos cognitivos o fisiológicos (relajación) que configuran diversas técnicas o procedimientos. Según Vallejo Pareja (2006) mindfulness no es un mero concepto valorativo, por el contrario es intencional y liberador y requiere de la observación participante, de centrarse en el momento presente, la apertura a la experiencia y los hechos, la aceptación radical de la experiencia, la elección del tipo de implicación y respuesta, que en definitiva consiste no en erradicar, sino en decidir el tipo de atención que concede a cada experiencia.

3. Proyecto “EN MI”. Mindfulness, familia y educación

La familia se ha caracterizado por mantenerse tradicional y conservadora tanto en su morfología como en su funcionamiento y pautas de crianza. Sin embargo, las

transformaciones experimentadas en las familias en últimas décadas perfilan la capacidad de adaptación como un rasgo significativo de las mismas. Por lo tanto, querer responder a las nuevas problemáticas de las familias desde viejos patrones de respuestas, es cuanto menos un error que denota rigidez, falta de elasticidad y flexibilidad en el proceso de autocorrección y transformación de las dinámicas familiares (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2008).

Para Eluned Gold la forma de ayudar a los niños requiere, por un lado, que el adulto "asuma una actitud de paciencia, aceptación y benevolencia, y así se fomentarán estos mismos valores en nuestros hijos" (Gold, 2012, 140), y por otro, tener plena conciencia con ellos, porque "es sabido que los niños aprenden mejor de los adultos que los cuidan, así como que asimilan y reproducen mucho más de lo que observan, que de aquello que simplemente se les dice" (Ibíd., 132). Los padres pueden aprender esta forma de proceder que implica estar atentos, tomar conciencia, en definitiva, "*estar presente*", pues solo así se puede conocer a los hijos cada vez más e ir respondiendo de manera oportuna y concordante a sus necesidades. El proyecto "EN MI" es un programa de formación de padres en Mindfulness que tiene por objetivo general la mejora de la relación educativa paterno-filial, y para ello se plantea como *objetivos* específicos:

a) Aumentar la autoconciencia, el conocimiento de las propias emociones.
b) Conocer cómo crear pensamientos que ayudan a vivir mejor, incrementando el propio bienestar y el de la familia.
c) Incrementar la calma, la serenidad y el desarrollo de habilidades para una mejor atención y concentración (apaciguar la mente y centrar la atención).
d) Fomentar una mirada pedagógica, enseñándoles a parar y ver antes de actuar, aprendiendo de este modo a responder antes de reaccionar a los acontecimientos.
e) Conocer cómo ayudar disminuir la tensión en torno a las pruebas y al estrés de los estudios de sus hijos.

Este programa, cuyas dinámicas se caracterizan por incluir una breve exposición teórica, reflexión sobre su vivencia familiar, práctica in situ de ejercicios mindfulness y ejercicios diarios para realizar en familia, ha sido desarrollado inicialmente en 3 sesiones con un total de 18 familias, de las que culminaron 8. Se trata de familias que oscilan entre los 3 y 6 miembros por unidad, en las que la media de edad de los padres es de 43 años y en las madres de 42, con un nivel de estudios de educación media y superior. El programa parte de un enfoque multicomponente e integrador, recogiendo en los contenidos (Figura 3) los rasgos aportados por Dumas (2005): 1.Escucha facilitadora, sin prisas; 2. Distanciamiento, que permite ver a los hijos como distintos de los padres y no como prolongación; 3. Diseñar planes motivados de acción, que son opuestos al automatismo y la reacción visceral.

Para dar cobertura a los objetivos se diseñó un cuestionario denominado "*Nuestra Rutina Familiar*" que trata de recoger la manera de sentir, pensar y responder de los padres en sus prácticas educativas habituales en el hogar, ante las actuaciones de su hijo/a, y que recoge ítems de carácter sociodemográfico de la familia, ítems centrados en mindfulness que recoge información del área emocional, cognitiva y social; y por último, ítems de conductas específicas de la relación entre los padres y los hijos/as (comunicación, afecto, actitudes, acompañamiento, actividades conjuntas,...).

SESIONES	CONTENIDO
Sesión 1: El ABC del Mindfulness.	Cuestionario "Nuestra Rutina Familiar". Dimensiones de la paternidad consciente (Duncan et al, 2009). Ejercicio de relajación y atención plena (respiración). Definición y características del mindfulness. Ejercicio globo colores. Exposición taller niños. Documento "ejercicios para el día a día". Ejercicio de respiración y meditación.
Sesión 2: Amor y Límites.	Mandala. Ejercicios de respiración con el triángulo. Resumen de la sesión anterior. Ejercicio de mindfulness y alimentación. Los cinco lenguajes del amor. Extracto de la película del Rey león. Un niño gigante. Ejercicio de respiración. Ejercicios para el día a día.
Sesión 3: Construir puentes.	Testimonios de los alumnos sobre su taller. Dinámica: el árbol de las preocupaciones. Resumen de las sesiones anteriores. Técnicas de modificación de conductas. Ejercicio de Mindfulness en alimentación. Ejercicios del día a día. Pasos de la relajación y respiración. Despedida.

Figura 3: Contenidos por sesiones del Programa EN MI

4. A modo de conclusión

Se desconoce si con anterioridad al surgimiento del mindfulness, como modelo de intervención familiar, había habido una mención tan explícita a la educación en valores. No cabe duda que las raíces del mindfulness penetran en los valores como la responsabilidad parental, la empatía, el tacto y el cuidado con el otro..., de ahí que la fundamentación de este trabajo pase necesariamente por contemplar no sólo el modelo, sino también las bases teóricas de la educación en valores. Tratar el tema de la educación familiar, independientemente de la técnica desde la que lo hagamos, supone hacer mención a los valores como su contenido fundamental. Así lo exponen Mínguez y Ortega (2001), la familia es el hábitat natural para la educación en valores, que a su vez están en la base de lo que el niño piensa y hace; es el lugar privilegiado e insustituible para la transmisión de los valores, ya que en ella se educa más por lo que se hace que por lo que se dice.

Referencias

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. En HERNÁNDEZ, J., PENNESI, M., SOBRINO, D. y VÁZQUEZ, A. (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.

DUMAS, J.E. (2005). Mindfulness-based parent training: strategies to lessen the grip of automaticity in families with disruptive children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 34 (4), 77-91.

ELUNED GOLD (2012). El Mindfulness con los niños. En SILVERTONE, S. *Mindfulness.* Madrid, Amazón.

GROS, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 16 (1), 58-68.

LANTIERI, L. Y GOLEMAN, D. (2012). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes.* Madrid, Aguilar.

MAÑAS MAÑAS, I. (2009). Mindfulness (Atención Plena): La Meditación en Psicología Clínica. *Gaceta de Psicología,* 50, 13-29.

NAIRN, R. (2013). Programa de Formación en Mindfulness Basado en la Compasión. Girona, 28-28 abril. Seminario La Escucha del Silencio. Madrid, enero.

NARDONE, G; GIANNOTTI, E. y ROCCHI, R. (2008). *Modelos de Familia*. Conocer *y resolver los problemas entre padres e hijos.* Barcelona, Herder.

ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.

PRATS, E., NUÑEZ, L., VILLAMOR, P. y LONGUEIRA, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. Ponencia presentada al XXXV SITE2016 Democracia y Educación en la Formación Docente, Universidad de VIC, 13 al 16 de noviembre.

SCHOEBERLEIN, D. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores.* Madrid, GAIA.

SIEGEL, R. (2011). *La solución mindfulness: Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Bilbao, Desclee de Brouwer.

SILVERTONE, S. (2012). *Mindfulness.* Madrid, Amazón.

SIMÓN, V. (2012). *Iniciación al Mindfulness.* Barcelona, Sello.

VALLEJO PAREJA, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo,* 2, Vol.27.

WILLIAMS, M., Y PENMAN, D. (2013). *Mindfulness. Guía para encontrar la paz en un mundo frenético*. Barcelona, Paidós.

PARTE II
EDUCACIÓN, GÉNERO Y DEMOCRACIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Poco a poco se fueron plantando los campos con las nuevas semillas; los viejos robles, dueños de los potreros, enraizados en ellos desde siempre, no quisieron compartirlos y no movieron sus ramas para dejar al sol pasar. La semilla fue creciendo igual, ayudada por el agua y la luz porque éstas –agua y luz– se filtraban sin disolverse por las ramas. Pequeñas, lentas, esperaron las semillas a que sus frutos tomaran cuerpo. La tierra se mostraba amplia; esparcirse por ella era lo que habían soñado y, al atardecer, cansadas ya, ser acunadas por los árboles.
No ocurrió.
Algunas semillas, convertidas en fruto, crecieron tan altas que al no encontrar ramas donde treparse, lo hicieron sobre sí mismas, recogiéndose, obligadas a ser estepa y no hiedra. A los robles, fibrosos y rígidos, les faltó generosidad para albergarlas. Sólo las miraron, un poco atemorizados, anonadados: sí, crecían solas; salvajes, fuertes, aglomeradas, verdes en el día y rojas en la noche. Nadie las acunó.
Los robles no las quisieron, ¡que dejen de elevarse, nos tapan el sol! Pero ellas crecieron y se desencontraron; había sol para todos y los robles no supieron verlo.
El roble mayor, milenario y eterno, quedó en su sitio, pétreo, preguntándose qué había perdido, contemplando confuso a la semilla que no quería espigarse sola sino a su lado.
El roble quedó solo.
La semilla quedó triste.

Marcela Serrano
El albergue de las mujeres tristes

EDUCACIÓN Y GÉNERO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN UN ENFOQUE DE EQUIDAD Y DEMOCRACIA

Sofía Valdivielso Gómez (coordinación)
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Ana Ayuste González
Universidad de Barcelona

Mª Carmen Rodríguez Menéndez
Universidad de Oviedo

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

Resumen. En España el reconocimiento del derecho a la educación tanto para niños como para niñas es un hecho desde mediados del siglo XX. No obstante, hemos de ser conscientes que si bien se ha conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real pues el resurgimiento de viejos estereotipos sexistas disfrazados de igualdad y las múltiples discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres y las niñas son prueba de que las cosas no han cambiado al ritmo que sería deseable. Por esta razón, la ponencia que presentamos pretende reflexionar sobre cómo el aumento de la diversidad dentro de los espacios educativos nos obliga a incorporar nuevas epistemologías que la tengan en cuenta. Con esta premisa analizamos el papel de la institución escolar en la reproducción de las desigualdades de género y sugerimos algunas propuestas de intervención educativa dirigidas a lograr el cambio hacia la igualdad y la democracia en la escuela. Para el logro de este objetivo, la ponencia se estructura del modo que sigue. Después de una breve introducción, se hace un recorrido por las principales corrientes teóricas del feminismo, analizando las aportaciones de cada una de ellas a la explicación de la democracia y la igualdad de género. De este modo, situamos el debate a un nivel epistemológico que se concretará en los siguientes epígrafes de la ponencia. A continuación, se analizan los desafíos más importantes a los que se enfrenta la institución escolar que debe hacer frente a las nuevas realidades surgidas por la incorporación en las aulas de múltiples diversidades. Terminamos con un análisis crítico de la incorporación de la perspectiva de género en la actual formación inicial y permanente del profesorado, al tiempo que se sugieren algunas líneas de actuación para favorecer la implicación del profesorado en clave de género.

Palabras clave: feminismo, género, coeducación, democracia, formación del profesorado

1. Introducción

Las pasadas navidades se estrenó, en todos los cines de Europa, la película *Sufragistas,* dirigida por Sarah Gravron (2015). Esta película nos muestra un fragmento de la historia, un hilo fundamental para entender el mundo actual. Este hilo es la lucha de las mujeres por, como diría Arendt, conquistar su derecho a tener derechos. Su acceso a la ciudadanía democrática y a ejercer el resto de los derechos que sus padres, hermanos, maridos e hijos hacía más de un siglo que ejercían y que a ellas se les había negado sólo por ser mujeres. La película muestra claramente el estado de sumisión al que estaban sometidas todas las mujeres independientemente de su condición social, su raza o su religión. En esa época no se había entendido, y aún hoy sigue sin entenderse por grandes capas de nuestras sociedades, que la humanidad es doble.

Las ideas sobre la incapacidad de las mujeres vienen de lejos y cada época histórica se armó de argumentos para perpetuar su condición de subordinación. Los padres del naciente estado liberal no tuvieron ningún problema en excluir a las mujeres de la categoría universal de ciudadana. Hubo muchos buenos argumentos, sobre todo desarrollados y defendidos por mujeres ilustradas (Wollstoncraft, De Gouges), y también por algunos hombres (Poulan de la Barre, Condorcet), sobre la negación de lo universal al dejar fuera a la mitad de la población y sobre la contradicción inherente en términos como democracia, igualdad, fraternidad y libertad aplicados sólo a la parte masculina de la población.

Asimismo, la película nos muestra la doble discriminación a la que estaban sometidas las mujeres de la clase trabajadora: por ser mujeres y por ser pobres. El abuso de poder de los encargados de las fábricas hacia las mujeres y las niñas a quienes acosaban, violaban, ridiculizaban y pagaban menos por hacer más horas de trabajo y en situaciones de mayor riesgo que a sus compañeros varones, y la subordinación a sus maridos, es un ejemplo de esta doble discriminación. Por último, el largometraje también nos muestra el poder de la solidaridad entre las mujeres, su coraje y su fuerza, su valentía y su empeño en cambiar las cosas por la fuerza de los hechos, sus hechos. Y sus hechos les dieron la razón, aunque muchas no llegaron a verlo. En el primer tercio del siglo XX la mayoría de los países de nuestro entorno reconocieron la ciudadanía de las mujeres y su derecho a tener derechos.

Hemos querido echar la vista atrás hasta estas primeras sufragistas defensoras de los derechos de las mujeres para iniciar una ponencia que tiene como objetivo fundamental reflexionar sobre la importancia de incorporar en el currículum de la formación del profesorado la educación en igualdad, y ello porque en los tiempos que corren se hace necesario desmontar la falsa creencia de que la igualdad entre los sexos ya existe. Todas las investigaciones sobre este tema ponen en evidencia que si bien hemos conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real entre mujeres y hombres. El aumento de la violencia en edades cada vez más tempranas, el resurgimiento de viejos estereotipos sexistas disfrazados de igualdad, las múltiples discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres y las niñas es prueba de ello. Los discursos han cambiado, se han modernizado. Aparentemente todo ha cambiado y en efecto lo ha hecho, pero para que todo siga casi igual. La capacidad del patriarcado, del capi-

talismo y del colonialismo para reinventarse es muy grande y en este trabajo vamos a hacer el esfuerzo de desvelarlo.

2. De las aportaciones de la teoría feminista a la reformulación de la igualdad y la democracia

En este apartado queremos traer a colación las aportaciones que las distintas teorías feministas han aportado a la comprensión de la democracia y la igualdad de género. En primer lugar, debemos señalar las contribuciones del feminismo vinculado a la democracia liberal. El objetivo de este feminismo consiste, a largo plazo, en empoderar a las mujeres, concebidas como sujetos autónomos y racionales, para que ocupen el lugar que les corresponde en una sociedad abierta. Además de la lucha por desgenerizar la esfera pública mediante el reconocimiento legal del derecho a la igualdad de las mujeres en la misma medida que el de los hombres. Lo que, a su vez, ha conseguido generar un posicionamiento crítico muy activo respecto a la separación entre la esfera privada y la pública.

Desde esta perspectiva, los supuestos educativos del feminismo liberal se basan en el principio de igualdad de oportunidades. El acceso a la escolarización se concibió como el primer eslabón hacia la autonomía económica y la igualdad política. Los estudios que mostraban la situación de desventaja social, económica, política o educativa de las mujeres respecto a sus compañeros, sirvieron para respaldar sus reivindicaciones, al mismo tiempo que ponían en evidencia el fracaso de las democracias liberales y el de la escuela para superar la segregación sexual.

Las críticas de las feministas liberales al sexismo del currículum oficial han sido también especialmente relevante. No obstante, sus discursos educativos no fueron suficientemente sensibles a las diferencias entre mujeres en términos de estatus, cultura o experiencias de vida, por lo que acabaron por presentar a la mujer como un grupo homogéneo. Dedicaron, por otra parte, poca atención a la situación de las mujeres en la esfera doméstica. La educación democrática se orientó así a animar a las niñas a tener una mayor participación en los espacios públicos a través de unos logros académicos cada vez más ambiciosos y en parcelas de conocimiento que, hasta el momento, se habían considerado propias del género masculino; sin embargo, pasó por alto los rasgos marcados por el género de las estructuras escolares y de determinadas prácticas docentes. De manera que, una vez eliminadas las prácticas discriminatorias más llamativas, fue relativamente fácil conservar el sexismo dentro del currículum, el aula o la profesión docente (Arnot, 2009).

El feminismo vinculado al socialismo, a diferencia de las teorías feministas liberales, relaciona la idea de justicia social con la de igualdad, poniendo en evidencia las diferencias entre mujeres de distintos sectores socioeconómicos y no sólo las que se dan entre hombres y mujeres. Mostrar las diferencias existentes entre las mujeres de clase trabajadora y las de clase media ha permitido superar la visión homogénea del colectivo de mujeres e introducir el interés por la diversidad. Así, además de denunciar la supuesta neutralidad del sistema educativo, pudieron cuestionar la simplicidad de los análisis feministas anteriores. En ese sentido, y a pesar de que los conceptos que

adquirieron mayor relevancia en el pensamiento de izquierdas fueron el de clase social y explotación, llegando a afirmar que superar la desigualdad dependía básicamente de la aplicación de políticas de distribución de la riqueza, una de las aportaciones más significativas de este feminismo ha consistido en señalar que las desigualdades no son únicamente materiales o de falta de oportunidades, sino también normativas, culturales y simbólicas, y que éstas afectan a las mujeres simplemente por pertenecer al sexo femenino.

La influencia del New Left y de los movimientos de descolonización y pro-derechos civiles afroamericanos contribuyeron, por su parte, a la gestación del feminismo radical. La resignificación del lenguaje anticolonial les llevó a conceptualizar la subordinación femenina en términos de colonización interior; de ahí que la lucha feminista no pudiera reducirse a la lucha de clases y fraguara el lema: "lo personal es político". Si la relación entre razas era política, como había señalado la crítica al racismo, la relación entre los sexos también debía serlo. Ello, junto con la experiencia de muchas feministas de seguir relegadas por sus compañeros a papeles secundarios y comprobar cómo sus reivindicaciones no ocupaban un espacio destacado en la agenda de los movimientos revolucionarios en los que participaban, provocaron un alejamiento progresivo. La izquierda nunca concedió demasiada importancia a las reivindicaciones feministas pensando que el socialismo era la solución a todos los problemas. Así, el feminismo radical se diferencia del feminismo liberal-reformista en que éste pide la integración de la mujer al mundo del trabajo remunerado dentro del sistema capitalista. Y se separa, al mismo tiempo, de la izquierda porque no ve en ella un reconocimiento suficiente a sus reivindicaciones y se sigue reproduciendo el poder masculino (Puleo, 2007).

Los conceptos de patriarcado y género (posteriormente duramente criticados por el feminismo de la diferencia) les permitió denunciar las relaciones de dominación del hombre sobre la mujer en todos los ámbitos de la vida (pública y privada) y distinguir entre los aspectos socioculturales, por tanto construidos, y los biológicos en relación al sexo; así como analizar la sexualidad y la violencia contra las mujeres como parte de la política patriarcal. Desde el punto de vista de la educación, si bien el feminismo de raíz socialista se concentró en denunciar las correspondencias entre el sistema capitalista y el sistema educativo y la función de reproducción social del currículum oculto (Althusser, 1975; Bourdieu y Passeron, 1970; Bowles y Gintis, 1985), mostraron poco interés en las posibilidades democráticas que ofrecía la escuela. Se desperdició así una doble oportunidad: por una parte, ofrecer una alternativa al ataque conservador contra las escuelas públicas y a las formas habituales de reproducir las desigualdades y, por otra, reconstruir un discurso en el que el trabajo educativo pudiera definirse por medio de categorías como democracia o posibilidad (Giroux, 1990).

Con todo, y desde una posición más comprometida con las prácticas educativas alternativas, la pedagogía crítica trató de hacer suyas las reivindicaciones feministas y de desarrollar formas alternativas de currículum que incluyeran la voz de grupos tradicionalmente silenciados. Paulo Freire (1990) sostuvo que la dominación no se reduce exclusivamente a una forma de dominación clasista. Con la noción de diferencia como hilo conductor, rechazó la idea de que exista una forma universalizada de opresión, reconociendo diferentes formas de sufrimiento y, por tanto, de lucha y resistencia co-

lectivas. Considerando las más evidentes, aquellas en las que actúan las condiciones ideológicas y materiales de discriminación sexual, racial y de edad.

Hasta los años ochenta puede decirse que el feminismo se canalizó a través de las perspectivas anteriores (feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo radical), pero los debates internos que se generaron en el seno del feminismo socialista contribuyeron a la aparición de nuevas perspectivas, como es el caso del feminismo cultural o el feminismo postmoderno, que tratan de identificar los lugares en los que se produce la dominación más extrema de las mujeres, como es el caso de la pornografía o la violación, y empiezan a conceptualizar el género como identidad.

En este contexto de pluralidad y fragmentación del feminismo, algunas autoras han tratado de clarificar las diferentes posturas agrupándolas en dos grandes corrientes: el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Mientras que para el primero todos los seres humanos son iguales y las diferencias que se observan en la sociedad son fruto de las relaciones de dominación; para el segundo existe una esencia específicamente femenina que justifica las diferencias de trato entre los dos sexos, y la causa de la desigualdad real entre mujeres y hombres hay que buscarla en la caracterización patriarcal de la mujer y los esfuerzos feministas por igualar a unas y a otros, asimilándolas. Esto produjo una polarización del debate en el que parecía que no había puntos de unión entre uno y otro feminismo. Sin embargo, en la actualidad, el feminismo transmoderno, como sugiere Rosa Mª Rodríguez (2015), trata de superar la polémica entre universalistas y diferencialistas, repensando la noción del sujeto mujer a partir de una construcción múltiple del género, sin renunciar por ello a los retos pendientes de la modernidad: emancipación, libertad, autonomía. Se trata, en este sentido, de un sujeto no determinado, aparencial, que les permite avanzar hacia un sujeto estratégico que se distancia tanto del sujeto racional de la Modernidad como de la ausencia de sujeto de la Postmodernidad.

3. Entre el reconocimiento y la redistribución: hacia una nueva política feminista

En el transcurso de estas últimas décadas, las teorías feministas se han desplazado de planteamientos centrados en el trabajo, vinculados al pensamiento de izquierdas, a otros que pivotan sobre la identidad femenina a partir de la radicalización de la diferencia. No obstante, este desplazamiento de la redistribución al reconocimiento es, para Nancy Fraser (2012), de doble filo. Por un lado, ha ampliado la política feminista, pero, por otro, en un contexto de crecientes desigualdades debido al ascenso del neoliberalismo, ha contribuido al debilitamiento de las demandas y políticas de redistribución.

Con la intención de que el giro feminista hacia el reconocimiento no refuerce aún más las políticas neoliberales, Fraser sugiere un análisis del género lo suficientemente abierto para atender todas las reivindicaciones feministas, aquellas que son centrales para el feminismo socialista así como las que derivan del giro cultural. Para ello, propone un concepto amplio de justicia que pueda abarcar la distribución y el reconoci-

miento, de manera que pueda recuperarse el vínculo histórico del feminismo con el marxismo y, de forma más general, con la teoría social y la política económica.

Fraser adopta así un análisis bifocal para revisar el concepto de género. Lo que le permite tener en consideración, por un lado, cuestiones relacionadas con la clase (redistribución), como la situación de la mujer en el mercado de trabajo o la separación entre el trabajo productivo remunerado y el reproductivo no remunerado; y, por otro el estatus (reconocimiento) que tiene que ver con el androcentrismo o el patrón institucionalizado de valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad, mientras que devalúa aquello que se percibe e interpreta como "femenino". El sexismo se concibe así, simultáneamente, como consecuencia de una mala distribución y de la falta de reconocimiento (Fraser, 2012, 274). Corregir las injusticias de género requiere, por tanto, una noción de justicia en dos dimensiones, dirigida a transformar tanto la estructura económica como el orden del estatus de la sociedad contemporánea.

Desde esta perspectiva, la concepción de la justicia que propone se centra en el principio de paridad de participación. De acuerdo con este principio, la justicia requiere una organización social que permita a las y los miembros (adultos) interactuar entre sí como pares. Para que la paridad participativa sea posible deben satisfacerse, al menos, dos condiciones. Primero, la distribución de los recursos materiales debe ser tal que permita a quienes participan tener independencia y voz. Y la segunda es intersubjetiva; requiere que los patrones institucionalizados de valor cultural expresen el mismo respeto hacia quienes participan y aseguren la igualdad de oportunidades para obtener aceptación social. Esta concepción tiene además la ventaja de que puede aplicarse a otros ejes de diferenciación social, como son la clase, la raza, la sexualidad, la etnicidad, la nacionalidad o la religión.

La propuesta de Fraser conecta, desde nuestro punto de vista, con perspectivas como la educación democrática de John Dewey (1995), la noción de democracia deliberativa de Jürgen Habermas (1999) o el método del diálogo cultural complejo de Seyla Benhabib (1990, 2006), quien propone trascender la "universalidad sustitutoria", que identifica la experiencia masculina como experiencia humana como tal y, por tanto, es excluyente, e ir hacia un "universalismo interactivo" que reconoce la pluralidad de modos de ser humano y la diferencia entre los humanos y las humanas, sin inhabilitar la validez moral y política de esas pluralidades y diferencias.

Esta universalidad interactiva requiere trascender las limitaciones de la concepción dual del género que no se puede subsumir ni constreñir a las diferencias de carácter sexual, sino que encuentran su lugar en las intersecciones de un campo social heterogéneo. Desde finales del siglo pasado la idea de la intersección de las opresiones (Grenshaw, 2001) ha ido impregnando los conceptos y metodologías de la teoría crítica, empezando por la teoría feminista, y nos está ayudando a comprender las tensiones que se originan en el cruce del patriarcado con el colonialismo y el capitalismo en sus expresiones de sexismo, racismo y pobreza. En la medida en que se reconoce que no existe una identidad universal de ser mujer o de ser hombre, los enfoques interseccionales proponen pensar y articular esa identidad desvelando una realidad que refleja la "intersección" de múltiples formas de discriminación. Por tanto, la interseccionalidad hace referencia a la situación en la cual una clase concreta de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación creando una situación única. La intersec-

cionalidad contribuye a diseccionar, con más precisión, las diferentes realidades en las que se encuentran las mujeres y los hombres y, por tanto, mejorar la acción política y la acción educativa. Aplicar la interseccionalidad en nuestros análisis nos lleva a rechazar cualquier categorización general que hable de las mujeres o de los hombres como un grupo homogéneo.

Estas perspectivas y nuevos enfoques nos permiten seguir avanzando hacia una concepción democrática de la educación cada vez más inclusiva, dado que sostienen la necesidad de promover las aptitudes y los valores propios de una ciudadanía deliberativa que permita la máxima controversia cultural dentro de la esfera pública, y de desarrollar una teoría democrática capaz de proporcionar una manera de resolver los problemas, cuando estos aparecen, que sea compatible con el compromiso con los valores democráticos.

De acuerdo con ello, la educación democrática ha de ser sensible a todas las diferencias, dando voz a todas y todos sus miembros, preferentemente a quienes tradicionalmente han sido silenciados, y ha de facilitar espacios libres de coacción para que puedan compartir sus relatos y visiones sobre sí mismos, los otros y el mundo. El diálogo entre diferentes relatos y visiones implica de hecho poner sobre la mesa las diferentes versiones y controversias, y brinda la oportunidad de aprendizaje y creación social a partir del disenso y el debate, evitando así la balcanización. Es lo que tratamos en el siguiente apartado.

4. Más allá de la teoría: una realidad que nos interpela

La educación que se diseña desde las instancias del poder, no es neutra. Tiene un objetivo y es la de proporcionar materiales para la construcción de una sociedad que ya está diseñada. La educación no es un elemento aislado del resto de la sociedad, cumple una función social y al profesorado le es muy difícil desactivar esos modelos que se imponen desde el poder político y económico y desde otras instancias socializadoras. En las últimas décadas un virus ha infectado nuestro imaginario colectivo y lo que nos dice es que la desigualdad forma parte de la condición humana porque las y los individuos tenemos talentos y capacidades muy distintas. La LOMCE ha reorganizado todo el entramado educativo para naturalizar las múltiples desigualdades, alimentándose del pensamiento y filosofía neoliberal.

En los últimos 20 años el perfil del alumnado que cursa la educación obligatoria se ha diversificado. Nuestras aulas están llenas de niños, niñas y jóvenes de distintas nacionalidades, capacidades, religiones, orientaciones sexuales, sexos, etc. Las distintas identidades y las distintas voces presentes en las aulas nos obligan a escuchar sus demandas de reconocimiento y a dar respuestas dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades, de condiciones y de trato.

La igualdad de oportunidades es un hecho, pues nadie se queda fuera de la escuela por ser niño o niña. Este hecho nos ha llevado a pensar que la igualdad ya no hay que trabajarla, que ya está conseguida. Nuestras mentes están colonizadas por lo que Amelia Valcárcel (2008, 200) ha definido como espejismo de la igualdad que es "esa condición política en la cual, las mujeres y los hombres, ambos, vienen creyendo que

los sexos son iguales, como una creencia que ya no necesita ser argumentada. No en el sentido de que los sexos sean idénticos, sino que es cierto, a día de hoy, que poseen las mismas determinaciones y las mismas oportunidades y que por lo tanto la situación actual es justa".

Los y las jóvenes están viviendo en el espejismo de la igualdad, por una parte, y nuevas formas de violencia, por otra. Las nuevas formas de violencia tienen mucho que ver con la mala comprensión del concepto de igualdad que se ha traducido como mismidad. Somos iguales porque hacemos lo mismo, nos comportamos de la misma manera, etc. La igualdad actual es una falsa igualdad, un espejismo, y las nuevas generaciones no tienen herramientas que les permitan defenderse de esas nuevas formas de violencia basadas en el igualitarismo.

En la actualidad estamos asistiendo a un peligroso avance de lógicas patriarcales, más o menos sutiles, amparadas en el neoliberalismo económico donde se selecciona, relativiza y encorseta, cuando no se niega o invisibiliza, todo aquello relacionado con la igualdad que se salga de los "márgenes" políticamente correctos. Es necesario salir de esas lógicas perversas teniendo en cuenta aspectos como los que plantea Sousa Santos (2005, 160): "¿Qué existe del Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur? [...] ¿Qué existe de la mujer que es independiente de su relación con el hombre? ¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subordinación?". Para trascender restricciones de este tipo, parece más necesario que nunca tener presente el dualismo perspectivista que reivindica Fraser (2006), como señalamos anteriormente, y abogar por la conjugación entre políticas de reconocimiento y redistribución como eje para construir ciudadanía en clave inclusiva e igualitaria.

En efecto, resulta al menos complejo, cuando no francamente insostenible, hablar de las diferencias como elemento de valor y realizar tratamientos políticos y educativos que enmascaran posicionamientos y prácticas contrarias y segregadoras. El binomio respeto-equidad no sólo no es excluyente, sino complementario. Esto nos debe llevar también a no caer en posiciones de un universalismo dogmático, otorgando sentido a toda la diversidad intracultural inherente a la multiplicidad experiencial que tenemos, pero siendo conscientes de que la fragmentación de lo real dificulta la construcción social transformadora. En este caso, es necesario hacer visible la multiplicidad de las distintas formas de ser mujeres y hombres que existen, tan contrarias muchas de ellas a las impuestas desde las posiciones patriarcales hegemónicas, luchando no sólo por ese reconocimiento sino también por la implicación social necesaria para otorgarles posibilidades reales de cambio, con medidas que favorezcan los mismos y no el status quo discriminador hacia las mujeres y los hombres no sujetos a los cánones de la hegemonía.

La realidad desigual que surge de haber aplicado un universalismo androcéntrico y excluyente viene corroborada por los datos sobre la condición social de las mujeres. A día de hoy, ellas, mucho más que ellos, son las que trabajan a tiempo parcial, se hacen cargo de las tareas reproductivas, tienen menos tiempo libre y de ocio, ocupan puestos subordinados pese a tener mayor formación académica, están ausentes de las élites rectoras, son víctimas de múltiples violencias, etc. El asesinato es la expresión más radical de la violencia. No podemos dejar de hacer notar que en el año 2014 fueron asesinadas, en España, a manos de sus parejas o exparejas 54 mujeres, al igual que en 2013,

en el que también se produjeron 54 víctimas mortales (INE, 2015). Todo ello nos lleva a afirmar, sin ambages, que la igualdad de género está lejos de ser una realidad, por ello ¿qué deberíamos hacer para lograr que sea posible? Con el objetivo de responder a esta pregunta en los siguientes epígrafes de la ponencia intentamos desgranar diferentes claves a nivel educativo, con especial énfasis en el contexto escolar y la formación del profesorado, que nos permitan avanzar tanto en la comprensión como en el sentido de los cambios necesarios para transitar hacia una sociedad y un sistema educativo más justo.

5. Democracia para la igualdad, igualdad para la democracia: la escuela como espacio de intersecciones desde una perspectiva de género

En este punto de la ponencia vamos a centrarnos en la escuela, la escuela como institución educativa, como productora y producto de éxitos y fracasos políticos y sociales, como agente de socialización, como forjadora de ciudadanía, como espacio de violencia y convivencia, de paz y de exclusión, y para ello la mirada desde la igualdad de género supone un vehículo privilegiado, tanto por su carácter transversal como por su importancia innegable para poder hablar de democracia y derechos humanos en el seno de la misma. Obviamente no dejamos de tener presente los avances y las magníficas iniciativas individuales y colectivas de muchas y muchos profesionales de la educación y miembros de la comunidad educativa para luchar contra las desigualdades y discriminaciones, pero consideramos necesario realizar previamente un análisis crítico de la configuración de la escuela con perspectiva de género.

Desde este marco, y aun reconociendo que existen experiencias y centros educativos que resisten las embestidas del resurgimiento de los viejos discursos funcionalistas, queremos señalar cómo los cambios sociales afectan al sistema educativo, colonizado como sigue estando por las ideas del neoliberalismo y el patriarcado (caras de la misma moneda), dejando atrás, de facto, aspectos éticos fundamentales en la educación de las personas por criterios mercantilistas, etnocéntricos, instrumentales y androcéntricos. Por ello hablamos de un sistema que sigue segregando y/o invisibilizando a las identidades culturales que se salgan de la norma establecida, en cualquier ámbito de las diversidades que consideremos (físicas, sexuales, étnicas, cognitivas, de género,...). Y ello a pesar de que la realidad de esas diversidades en el seno de la escuela (incorporación masiva de la mujer al sistema educativo, mayor diversidad étnica, mayor visibilidad de diversidad de orientaciones sexuales, mayor presencia de la diversidad funcional y cognitiva en las aulas, etc.) debería haber provocado más cambios en su configuración, en sus significados, en el currículum, en el uso de los espacios y los tiempos, en la manera de abordar las relaciones educativas, en la organización y las jerarquías y en otras muchas cuestiones. De hecho, esta situación lo que, a menudo, provoca es que, ante la minusvaloración de lo femenino, las niñas y los niños adopten como patrones de referencia los de la masculinidad hegemónica, viéndose abocados a la discriminación quienes no los sigan. Y, con una cierta paradoja, adoptando los roles que se le presupone a su sexo desde esta lógica patriarcal de cara a las manifestaciones externas de su comportamiento y sus representaciones sociales del mundo que les rodea.

Negando lo innegable institucionalmente, la escuela sigue mostrándose como un ente impenetrable que sólo deja pasar cambios que no cambien, es decir, que no modifiquen las esencias que el neoliberalismo, el neocolonialismo y el patriarcado le otorgan, descargando la "culpabilidad" de los fracasos académicos, sociales o emocionales en las personas. Esto lo que pretende, en última instancia, es demostrar la necesidad de realizar planteamientos críticos y emancipadores en la escuela, de forma que las mujeres y los hombres no identificados con la masculinidad y la cultura hegemónicas, puedan trascender la categoría de víctima impuesta y plantear la discriminación institucional como una de las mayores lacras de la sociedad. Se trata de un tema de derechos humanos y de entender la ciudadanía como algo no excluyente en función de unos estereotipos y prejuicios con intereses ideológicos claramente definidos.

Partiendo de lo anterior, vamos a ver brevemente algunos de los que, a nuestro juicio, son los desafíos más importantes a los que se enfrenta la institución escolar.

5.1. El currículum como instrumento que sigue ninguneando (como diría Galeano, 1998) las diversidades

Uno de los principales objetivos, compartido por la mayor parte de feminismos, sigue siendo lograr una socialización no sexista, guiado por la idea de la igualdad como principio y como meta. Han sido muchos los estudios que ponen en evidencia la invisibilización de las mujeres en el currículum, las manifestaciones del currículum oculto y las consecuencias del currículum omitido. Una primera afirmación, por tanto, es que la escuela hace propia la cultura masculina y la presenta como la cultura legítima y universal. Las investigaciones en torno a las injusticias que el sistema educativo comete con las mujeres (Subirats y Brullet, 1988; Simón, 2010; Valcárcel, 2008; Cobo, 2011; Arnot, 2009; Blanco, 2000; Bonal, 1993) coinciden al afirmar que la discriminación sexista en la escuela es un problema de desigualdad cultural porque no proporciona el espacio social e institucional necesario para incorporar los logros, valores y formas de vida que el patriarcado ha definido como propios del género femenino.

El currículum invisibiliza así a las mujeres y al hacerlo niega el aporte que mujeres individuales han ofrecido a la humanidad, no sólo como cuidadoras y reproductoras sino también como productoras de arte y de ciencia. Por tanto, la incorporación de las aportaciones de las mujeres a las ciencias, a las artes y al conocimiento, en general, es una de las tareas pendientes de un sistema que se autodefine como democrático. Esto ayudaría a construir la genealogía del saber humano desde esa doble mirada que comentamos al comienzo de este escrito.

En suma, una verdadera enseñanza coeducadora, entendiendo por coeducación "un sistema de intervención intencionado que, partiendo de la realidad de sexos diferentes y de géneros desiguales, se propone la construcción de un mundo común y no enfrentado" (Simón, 2015, 232), democrática e igualitaria ha de ofrecer un modelo plural, pues es tan necesario que todo el alumnado cuente con modelos masculinos y femeninos de referencia como que aprenda los saberes que precisan para actuar con éxito tanto en el espacio público como en el privado. Las formas de convivencia, las relaciones interpersonales, la coordinación entre los derechos y deberes que sostienen

las relaciones de solidaridad y ayuda, son saberes necesarios para desarrollar personas equivalentes y responsables.

5.2. La empleabilidad como fin y la subordinación de otros fines sociales que deberían ser más importantes en la escuela

En los últimos años estamos asistiendo a una vuelta de tuerca en la construcción de la ciudadanía a través de la escuela que dificulta su calidad democrática, cual es el intento de supeditación de sus objetivos sociales al de adaptabilidad al mercado de trabajo como otro reflejo del patriarcado. Esto redunda, como ya se ha comentado anteriormente, en una merma en las prioridades del sistema educativo hacia otros aspectos del desarrollo humano como la gestión de emociones, los derechos humanos, la educación para la democracia, etc.

Del mismo modo, esta situación provoca un encorsetamiento en la manera de ver la economía y lo laboral, pues tan sólo se enseña desde una óptica empresarial capitalista y donde se descarga de responsabilidad al mercado laboral de las situaciones de precariedad y desempleo, puesto que, en última instancia, se justifican porque tenemos un sistema educativo poco flexible y emprendedor, o bien porque la culpa es de quienes no se esfuerzan para ser "empleables" (Vila y Martín, 2014). Y esto con las escandalosas situaciones de desigualdad existentes en el ámbito laboral entre mujeres y hombres.

5.3. Las relaciones educativas como actor secundario en la escuela

¿Qué hace educativa una relación? Ésta es una de las grandes preguntas de la Teoría de la Educación, con implicaciones claras desde la perspectiva de género y la interculturalidad. No obstante, parece que se ha convertido en un tema menor en una escuela más preocupada por los "estándares", los "rankings" y los "conocimientos instrumentales" (instrumentalizados). Sin lugar a dudas, la relación educativa es compleja pues, como dijera Manuel Esteve (2009, 2), "se trata de una relación que tiene en sí una finalidad que de alguna manera tiene como objeto al educando; pero que tiene que contar a cada paso con la condición de sujeto que le corresponde como persona"

Para no olvidar al sujeto, la pedagogía de la diferencia sexual, ha tratado de poner en evidencia los límites de las políticas de igualdad. La coeducación, como sugiere Concepción Jaramillo, ha conseguido desenmascarar quien ha sido hasta el momento el sujeto de la educación, un sujeto masculino que se dice neutro y universal, desde el que se define todo lo demás, pero no ha logrado ofrecer instrumentos adecuados para dar existencia a la palabra y al deseo femenino. De ahí que "la pedagogía de la diferencia sexual trata de descubrir y afirmar la diferencia de ser mujer, partiendo del primero y más elemental de los derechos: el que las mujeres pueden definirse a sí mismas como sujetas y no por oposición a otros, y desde esta subjetividad, definir la cultura, la política y la educación y, en definitiva, el mundo" (Jaramillo, 1998, 111); evitando así que el acceso a la cultura y a la educación se reduzcan a entrar en el orden simbólico masculino. Se reivindica, en consecuencia, la experiencia femenina como fuente de saber. Una

experiencia que se construye alrededor del primer gesto educativo que se aprende, el gesto de la relación amorosa que regala la madre (Mañeru, 2001). Se trata, en palabras de Remei Arnaus (1999), de no excluir como fuente de saber y de conocimiento lo que han sabido hacer siempre las mujeres y que tiene que ver con una manera de estar en el mundo: el cuidar, el respetar, el transmitir y el sustentar la vida: un hacer civilizador –por tanto educativo– que presta especial atención a la relación y a la singularidad.

En este contexto, consideramos que esta paradoja encuentra sus desequilibrios y sus mayores riesgos en el seno de modelos educativos androcéntricos y monoculturales, por lo que sería necesario poner en el centro de la actividad escolar un análisis sobre cómo se construyen las relaciones educativas en el aula y en el centro escolar, la importancia de estas relaciones para la gestión de la convivencia y en qué medida permiten el desarrollo de las niñas y niños en libertad y con equidad. El reto consiste en reconocer las diferencias sin utilizarlas, una vez más, para coartar los derechos de quienes son diferentes (Valdivielso, 2006).

5.4. Las consecuencias del espejismo de la igualdad y las nuevas formas de violencia

La forma en la que los y las adolescentes y jóvenes se relacionan a partir de los modelos de atractivo hegemónicos (impuestos desde esa suerte de pensamiento único fomentado desde los medios de comunicación de masas, el cine, los dibujos animados,...); el culto exacerbado al cuerpo; las consecuencias del "amor romántico"; la justificación de comportamientos machistas, están presentes en muchos comportamientos y relaciones entre chicos y chicas desde edad temprana (De Miguel, 2015; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013). Esta situación provoca que nos cuestionemos muchos de los avances conseguidos en materia de igualdad de género y que nos planteemos como un desafío de inmediata asunción trabajar en la escuela estas cuestiones de tanto calado para la vida y el desarrollo de jóvenes que ya son la ciudadanía del futuro.

Asimismo, en este contexto también debemos resaltar el uso y abuso de las nuevas tecnologías y sus consecuencias en las relaciones de género. Las TIC, internet y, sobre todo, el uso de las redes sociales están teniendo una gran influencia en la construcción de nuevas formas de intimidad y extimidad. En este sentido, nos parece especialmente interesante, y con importantes consecuencias para el análisis pedagógico, el fenómeno de la "extimidad", que en su día inventó como término Lacan. Es decir, llevar la intimidad al exterior y que en la redes sociales ha cobrado fuerza como elemento significativo en la forma en la que nos relacionamos, los cambios perceptivos sobre lo que es íntimo y, por tanto, también lo que para el otro u otra deviene en forma de posibles vulneraciones de derechos (García Fernández, 2010; Tello, 2013). Del mismo modo, las redes sociales también influyen en las relaciones de género convirtiéndose en nuevos contextos en los que se desarrolla la violencia de género entre adolescentes (Calvo, 2014). Un aspecto que requiere un análisis más profundo desde la perspectiva de género.

En suma, nos planteamos la necesidad de abordar no sólo la intervención sino también la prevención. En este sentido, es imprescindible, a nuestro juicio, hacer de la convivencia eje de la vida escolar, no un apéndice de la disciplina o apagafuegos ante

conflictos sólo si son manifiestos. Parece que nos acordamos de la convivencia cuando hay problemas, como nos acordamos del acoso y la violencia de género cuando hay tragedias que captan la atención de los medios de comunicación. Tenemos una responsabilidad como sociedad ante la lacra de la violencia machista en todas sus manifestaciones, y es escandaloso que esto no se aborde de verdad como un asunto de Estado.

5.5. El lenguaje como agente discriminador hacia las mujeres y lo femenino

Otra gran injusticia que el sistema educativo y social comete contra las mujeres es el de hacerlas invisibles a través del lenguaje. Lo invisible se construye activamente como tal (De Sousa, 2005) y uno de los instrumentos para llevarlo a cabo es el lenguaje. En la actualidad, y como consecuencia de la implementación de la Ley Orgánica 3/2007 sobre igualdad real entre mujeres y hombres, muchas instituciones públicas cuentan con manuales y guías para fomentar un uso no sexista del lenguaje. Sin embargo, no termina de aceptarse y normalizarse.

Vigotsky (1998) decía que el lenguaje configura el pensamiento, pero parece que todavía no tenemos claro las consecuencias derivadas de negar o discriminar con el lenguaje. El lenguaje es uno de los elementos fundamentales en la construcción de la experiencia y de la subjetividad tanto en las escuelas como fuera de ellas. En la institución escolar a las niñas se les habla en masculino y ellas deben darse por aludidas y sentirse incluidas. El hecho lingüístico no es neutro, establece una jerarquía que refuerza la invisibilidad de las niñas y la visibilidad de los niños. Se produce una exclusión sistemática de las niñas, a través del uso regular y normativo del masculino para designar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un varón. Por tanto, "no da lo mismo llamar niños a las niñas" (Mañeru, 1991, 20), puesto que impide la identificación y el protagonismo de estas últimas.

Tal y como nos dice Elena Simón (2010, 37) "las chicas aprenden con lenguaje impropio o no propio un conocimiento alienado de ellas mismas, que las oculta e invisibiliza como sujetos pensantes y creadores". La invisibilización de las mujeres a través del lenguaje produce que no se reconozca su diversidad como sexo y género distinto de los varones y se las siga valorando como menos valiosas. Si aceptamos que los lenguajes son construcciones humanas, debemos aceptar que no es posible construir equidad e igualdad si no las incorporamos en el lenguaje.

En relación a ello, los aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, así como la dinámica y la distribución de los espacios, el tiempo de atención a alumnos y alumnas, y las expectativas según el género masculino o femenino del alumnado, han sido objeto de numerosas investigaciones (Bonal, 1997; Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Rebollo y García, 2011, Simón, 2010). Estas investigaciones muestran, en general, diferencias significativas según la variable sexo y, por consiguiente, la necesidad de seguir profundizando, por un lado, en un modelo de educación democrática que nos permita superar cualquier fuente de discriminación y, por otro, en la formación inicial y permanente del profesorado para que incluya la perspectiva de género.

5.6. La diversidad cultural como oportunidad, no como problema

Una manifestación clara de que la diversidad cultural se trata como problema es cómo se presentan social y educativamente como "conflictos interculturales" cuestiones que no son tales y que tienen más que ver con aspectos de redistribución y equidad. Esta situación provoca que sea necesario repensar la clase social como categoría cultural con perspectiva de género a la hora de realizar análisis y propuestas en el ámbito escolar. Igualmente, hay que destacar cómo se ha desvirtuado la naturaleza particular de la identidad, desligándola de las experiencias y contexto y confundiéndose, a menudo, con etnicidad, lo que ha servido para invisibilizar o secundarizar otras formas de identidad como las vinculadas al género (Vila, 2012). Por ello, debemos apreciar las masculinidades y las feminidades como plurales, en la medida que también se expresan a través de la etnia y de la posición de clase.

En este contexto, apostamos por la necesidad de abordar una educación democrática paritaria e intercultural, ya que la una lleva a la otra. En palabras de Pérez Tapias (2010, 150): "Una verdadera educación democrática ha de ser por fuerza intercultural. A su vez, una educación intercultural la entenderemos cabalmente como educación democrática radicalizada, la cual llevará la búsqueda transcultural de principios, criterios y normas de convivencia hasta las consecuencias pedagógicas que educar democráticamente exige". En suma, proponemos un enfoque educativo más complejo en el que se incluya otro tipo de variables aparte del sexo, pues ofrecería una comprensión más holística en materia de educación, género e igualdad y permitiría al mismo tiempo, desenmascarar y superar las experiencias de discriminaciones múltiples tanto en el plano teórico como en las estrategias de intervención concretas.

5.7. La necesidad de repensar la masculinidad y la feminidad hegemónica y de valorar la presencia de nuevas identidades distintas de las tradicionales

Debemos recordar que Connell (1998) afirmó que la construcción de la masculinidad es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades. En el contexto actual, la masculinidad hegemónica se construye bajo la "ley del dominio" (Simón, 2010) lo que significa para los varones la imposición de un papel, de un rol con un desgaste personal y emocional brutal, tanto para los niños y jóvenes que siguen los patrones de dicha masculinidad hegemónica como para quienes no la comparten o no se sienten identificados.

También existe una feminidad hegemónica que se construye a partir de "la ley del agrado" (Valcárcel, 2015) cuyo mandato obliga a las mujeres a ser agradables, a agradar. Emma Renold (2000) señala la existencia de diversas feminidades, aquellas que se adecuan a los estereotipos dominantes sobre la sexualidad de las chicas (feminidad hegemónica) y las que construyen su identidad sexual de modos alternativos, transformando las ideas dominantes sobre el cuerpo femenino y su sexualidad. Si bien Renold (2000) reconoce las dificultades para resistirse a las categorías de género, pues la mayoría de las chicas se adecuan al estereotipo, también es cierto que abre la puerta

a la posibilidad de que la configuración de la feminidad sea un proceso complejo y contradictorio.

En este contexto, queremos hacer una mención especial a las vivencias de los niños y niñas transgénero y a las especiales dificultades que han tenido y siguen sufriendo para que su masculinidad/feminidad no normativa sea plenamente aceptada por la sociedad en la que vivimos. Dificultades que también se manifiestan en un entorno escolar que no ha tenido una especial sensibilidad para atender a sus especiales circunstancias.

También en esta línea resulta necesario hacer referencia, aunque sea de forma sucinta, a la Teoría Queer (o a los Estudios Queer, ya que no se trata de una teoría propiamente dicha), los cuales han llamado la atención sobre la necesidad de deconstruir los discursos encorsetados sobre los géneros y las sexualidades y romper con la falacia de lo normal y lo anormal como dicotomía elevada al rango de naturalización, empezando por el tratamiento al cuerpo y la hipercorporalización de las personas consideradas "anormales" (Planella y Pie, 2012). Así, en la traslación de los Estudios Queer al ámbito pedagógico y escolar resulta interesante analizar las instituciones educativas como espacios de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad vinculadas a la "naturalización" aludida en forma de legitimación y reproducción de la heterosexualidad como único discurso deseable, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género (Alegre, 2013).

Por tanto, es importante concienciarnos de que trabajar por la igualdad es hacerlo tanto con las chicas como con los chicos, con una mirada amplia hacia la sexualidad también, y de que las consecuencias del patriarcado son desastrosas sobre todo para las víctimas, pero también para los cómplices e incluso los promotores del mismo. Por eso es importante tener en cuenta que debemos abordar desde el ámbito educativo una pedagogía de las causas donde, aparte de analizar la discriminación de las mujeres, indudable y atroz, contemos también con "un espacio para que los niños y jóvenes reflexionen y se cuestionen los fundamentos de su identidad masculina, los mensajes que la familia, los iguales, los medios de comunicación, etc., les lanzan, cómo éstos les afectan, en por qué de la necesidad de manifestar formas de expresión violentas (simbólicas o materiales), las razones para tener que estar reafirmando permanentemente su 'hombría'" (Vila y Martín, 2015, 190).

En el caso de los niños-jóvenes, entender lo público como espacio masculino, la competición permanente, la necesidad de mostrar y demostrar virilidad y heterosexualidad aunque sea a costa de someter al otro-a, la negación emocional, así como la incapacidad de gestionar dichas emociones, sigue sin abordarse en el ámbito escolar, más si cabe con una perspectiva amplia, donde se defienda la importancia desde la educación de que los chicos desarrollen "la capacidad de interrogar las formas dualísticas de racionalidad y cómo ponerlas en juego a la hora de representar sus masculinidades. [...] Por consiguiente, para abordar la diversidad entre los chicos en el centro escolar es necesario tener en cuenta cómo factores como el género, la clase social, la sexualidad y la discapacidad inciden sobre sus prácticas sociales de masculinidad." (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006, 26-27).

En suma, los chicos y chicas con identidades de género no hegemónicas manifiestan tensiones, contradicciones y complejidades entre la necesidad de adecuarse al es-

tereotipo y el deseo de comportarse en modos que trascienden las fronteras de género. Asimismo, los chicos y chicas que se adecuan al estereotipo hegemónico también tienen problemas en su desarrollo identitario puesto que su posición social debe ser mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras. La escuela no puede permanecer ajena a todas estas cuestiones.

5.8. El fracaso escolar como lacra social y con rostro masculino, así como las consecuencias sociales futuras de ello

Nos estamos encontrando y vamos a seguir haciéndolo con las generaciones más formadas de mujeres; además, también se observa que el fracaso escolar tiene rostro masculino. En este sentido, resulta paradójico que una cultura masculinizada como la escolar esté produciendo más fracaso masculino. Así, los estudios realizados al respecto (Francis, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000) indican la gran importancia que tiene para los chicos el mostrarse como sujetos que no se preocupan ni por su aprendizaje ni por los resultados académicos, y ello por un manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos (masculinidad hegemónica) (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Swain, 2004). Esto está muy relacionado con los mandatos sobre cómo ser niño o niña impuestos por las leyes de socialización de unos y de otras. Ellos nacen siendo y no necesitan demostrar nada, ellas tienen que hacerse y eso las obliga a esforzarse para conseguir lo que quieren. A ellos les viene dado, ellas, por el contrario, deben ganárselo.

Por otro lado, si en la construcción de las identidades los niños reciben el mensaje que lo que hacen las mujeres no tiene valor o que una de las maneras de diferenciarse del sexo subordinado es no haciendo lo que ellas hacen, parece comprensible que una de las maneras de diferenciarse de las chicas sea minusvalorando lo escolar o académico puesto que es en este contexto donde las chicas están teniendo más éxito. Además como los patrones de identidad siguen siendo bipolares y ser chico es todo lo que no es ser chica, entonces no tener éxito en el sistema es una manera de reafirmar su identidad masculina pues han aprendido que lo que hacen las mujeres no tiene valor. En nuestra opinión no basta con reforzar a los chicos para que no fracasen, lo importante es trabajar para cambiar la estructura y los mensajes que unos y otras reciben desde la cuna y que se refuerza en todos los subsistemas sociales donde interactúan. Aunque hay muchos aspectos sociológicos y económicos a tener en cuenta en este análisis, insistimos en que las consecuencias culturales las vamos a ir viendo próximamente.

6. La formación del profesorado: situación actual y propuestas de intervención educativa para lograr el cambio hacia la igualdad y la democracia en la escuela

La formación de los futuros profesionales de la educación en igualdad es una de las tareas pendientes del sistema educativo. La universidad es uno de los escenarios en los que el espejismo de la igualdad está muy presente. La mayoría del profesorado universitario de las facultades de formación del profesorado o de las facultades de

educación son mujeres y, paradójicamente, son ellas las que mayormente se oponen a la incorporación de la perspectiva de género en el lenguaje o en sus asignaturas. Están convencidas que en el ámbito universitario todas y todos somos iguales. El discurso sobre la igualdad de género está ausente no sólo en los grados de infantil y primaria, sino también en los másteres de formación del profesorado de secundaria y en la mayoría de las tesis doctorales que investigan aspectos relacionados con el sistema educativo. Asimismo, la investigación realizada por Romero y Abril (2008) constató que en las facultades y centros de formación del profesorado donde se imparten los estudios de maestro/maestra en educación infantil, el género no suele ser una prioridad del equipo docente. De modo que cuando se tratan temas de género en estos centros, suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de una determinada profesora o profesor.

Por todo ello, la incorporación de asignaturas específicas sobre igualdad de género sigue siendo una tarea pendiente en la formación inicial del profesorado. Un estudio publicado en el año 2004 por el Instituto de la Mujer (citado en Anguita y Torredo, 2009) confirmó que los y las docentes en ejercicio no habían recibido formación específica en materia de coeducación, y ello les llevaba a concluir que no era necesario actuar en las escuelas, al considerar que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres era un hecho superado.

A partir de esta conclusión, el estudio realizado por el Instituto de la Mujer instaba a poner los medios necesarios para incorporar la perspectiva de género en los currículos de los estudios universitarios conducentes a formar al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. Además, la Ley 3/2007, de 22 de marzo, recoge en su articulado la necesidad de introducir en la formación universitaria contenidos relacionados con la igualdad y la no discriminación de género, haciendo especial referencia a los estudios destinados a la formación del profesorado. Es más, Anguita y Torredo (2009) ponen de manifiesto que en la guía realizada por la ANECA, y que se ofreció a las universidades como instrumento de apoyo para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de grado y posgrado, se insta a que las competencias generales de los títulos de grado se definan "teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos" (Anguita y Torredo, 2009, 21).

A pesar de la declaración de intenciones que se manifiesta en diversas leyes y documentos institucionales de gran calado, lo cierto es que revisando los planes de estudio de 44 Universidades que imparten los grados de maestro/maestra en educación infantil y primaria de nuestro país la presencia de asignaturas específicas que incorporen la perspectiva de género es bastante exigua. Así, solamente en 11 de ellas se incorporan asignaturas con un claro contenido en igualdad de género que se manifiesta claramente en el título de la asignatura. Es el caso de materias como Diversidad y coeducación (Sevilla), Educación en igualdad de género (Alicante), Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros (Las Palmas de Gran Canaria) o Identidad de género y educación (Santiago de Compostela). Salvo en dos casos en que la asignatura es obligatoria, en el resto es optativa, fundamentalmente para el grado de educación infantil. Asimismo, en los planes de estudio de otras 5 universidades se plantean asignaturas

que si bien no recogen la palabra género en su título, podemos inferir que es un aspecto que se trabaja en el temario, a saber: Educar para la igualdad y la ciudadanía (Autónoma de Madrid), Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía (Pública de Navarra) o Educación para la paz e igualdad (Valladolid).

El análisis de los planes de estudio provoca que se encuentren situaciones paradójicas como es el diferente tratamiento que tiene el estudio del hecho religioso en comparación con las temáticas propias de la igualdad de género y la coeducación. Así, en la gran mayoría de los planes de estudio analizados, con muy pocas excepciones, el estudio de la religión y del hecho religioso se recoge explícitamente en una o varias asignaturas optativas, teniendo un peso específico más importante que los estudios sobre coeducación e igualdad.

Las últimas afirmaciones realizadas en el párrafo anterior nos permiten enlazar con una idea clave en relación a la formación permanente del profesorado desde una perspectiva de género. Esta formación, como en el caso de la formación inicial, sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país. Rocío Anguita (2011) afirma que hay una escasa demanda entre los profesionales de la educación en ejercicio de este tipo de formación y la razón fundamental se debe a la invisibilidad de la problemática de género para una gran parte del profesorado en ejercicio. De modo que "se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas" (Anguita, 2011, 49). Sí es cierto que han surgido iniciativas a nivel individual de profesorado en ejercicio que ha implementado proyectos de intervención coeducativa, pero si bien estos proyectos son loables no dejan de ser anecdóticos.

En este contexto, las opiniones coincidentes del profesorado en formación y de los docentes en ejercicio ponen de manifiesto el arraigo del sistema cultural de la escuela mixta, basado en el principio de igualdad de oportunidades entre las personas y en la defensa de la educación conjunta de chicos y chicas como un compromiso de la escuela. Desde esta perspectiva, se percibe que la escuela es una institución neutral en la provisión de oportunidades educativas y el profesorado no concibe la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, sino como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los agentes (Bonal, 1995; Ayuste, 2005). Como máximo, el profesorado interpreta la masculinidad y la feminidad como una consecuencia del proceso de socialización familiar, proceso sobre el que la escuela no tiene ninguna responsabilidad. En consecuencia, el género no es una variable relevante para la orientación de su práctica profesional.

A partir de aquí el primer paso que ha de dar la escuela es constituirse en una institución coeducativa Como ya se ha dejado claro a lo largo de la ponencia, las escuelas son contextos sociales de gran importancia en la construcción y refuerzo de la masculinidad/feminidad hegemónica; sin embargo, también pueden convertirse en marcos sociales de referencia en la superación de los modelos identitarios que constriñen el desarrollo pleno de la personalidad de los chicos y de las chicas. Esta situación nos lleva a reclamar, con urgencia, la implementación de políticas y prácticas que permitan lograr el desarrollo de una escuela democrática y coeducativa.

Para el logro de este objetivo, a continuación se presentan algunas propuestas de intervención con el profesorado. La intervención educativa en clave de igualdad de género debe realizarse tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. Desde nuestro punto de vista, en la formación inicial esta intervención debe abordarse desde dos perspectivas complementarias: por un lado, es absolutamente necesario que se incorporen en el currículum de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria asignaturas específicas que trabajen la igualdad de género y la coeducación. Por otra parte, se deben implementar estrategias de "mainstreaming" de género en estos centros que favorezcan la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de las distintas asignaturas del currículum y en las diferentes políticas y planes de actuación que se realicen a nivel institucional. Asimismo, la formación permanente del profesorado debe lograr el reto de concienciar a las y los docentes de la necesaria formación en materia de género e igualdad, pese a las dificultades ya mencionadas anteriormente.

Tanto en el caso de la formación inicial como en el de la formación permanente se debe hacer especial hincapié en poner en entredicho la neutralidad de la escuela mixta. Desde la teoría crítica autores como Giroux (1990) plantean la necesidad de superar la racionalidad tecnocrática que predomina tanto en las prácticas dominantes como en la formación del profesorado, centrada en el dominio y perfeccionamiento de determinadas metodologías o técnicas de aprendizaje, para favorecer la reflexión crítica que permita al profesorado, tanto en formación como en ejercicio, examinar sus propias ideologías y valores. El profesorado debe tratar así de comprender cómo las cuestiones de clase social, del sexo y de la etnia han dejado su impronta en su manera de pensar y actuar. Lo que, a su vez, puede constituir la fundamentación necesaria para una escuela más democrática en la que profesores y profesoras puedan ejercer más como intelectuales transformativos/as y no solo como técnicos/as.

Esta reflexión que se postula como estrategia de intervención desde la teoría crítica se halla muy próxima a la intervención coeducativa planteada desde el feminismo postestructuralista. Desde esta teoría feminista se destaca la importancia de trabajar con el discurso de género del profesorado. En esta teoría, el discurso es entendido como los modos de hablar, pensar o escribir que permiten que la identidad personal se resitúe y negocie constantemente a partir de la interacción con los demás (Rodríguez, 2006). En suma, se considera que los procesos discursivos son determinantes porque construyen cómo pensamos, sentimos, actuamos, deseamos y hablamos, y constituyen lo que creemos que es normal, correcto y deseable (MacNaughton, 2000).

En este contexto, la formación permanente del profesorado debe situar a las y los docentes ante el análisis de sus propias prácticas discursivas y de interacción en el aula. Es necesario que pongan en cuestionamiento su narrativa sobre el género y las estrategias de intervención que usan para superar el sexismo en sus aulas. De este modo, estamos totalmente de acuerdo con la línea seguida por MacNaughton (1997) quien analiza el proceso que sigue una profesora de educación infantil, la cual desde una posición inicial en la que no toma en cuenta la variable género como un aspecto relevante para organizar su práctica diaria; llega a una situación final en la que determina la necesidad de realizar una intervención consciente en el "juego libre" de sus alumnos y alumnas como mecanismo consciente de intervención para romper con el dualismo

de género. En ese proceso de toma de conciencia se utiliza, como herramienta conceptual, la deconstrucción de las categorías de género que maneja la profesora, a través de un proceso discursivo sobre incidentes particulares que suceden cotidianamente en su aula. Obviamente este proceso de cuestionamiento y puesta en duda de las propias ideas es complejo, lo que demuestra las grandes dificultades que tienen las y los docentes para incorporar a su trabajo la perspectiva de género (Rodríguez, 2006).

Respecto a la formación inicial del profesorado, y también desde la prioridad de trabajar desde y con el discurso para lograr personas críticas que sean capaces de transformar el orden de género existente, es preciso que el alumnado en formación se interrogue sobre sus prácticas de género. El desarrollo de prácticas coeducativas debe tener como objetivo primordial la creación de espacios para la narración y la discusión sobre el impacto y los efectos de la masculinidad/feminidad hegemónica (Rodríguez, 2006). Por ello es preciso, además de la comprensión de las estructuras sociales que adjudican valor y poder y de conocer los distintos debates surgidos desde el feminismo, incorporar en la formación del profesorado, al menos, los siguientes objetivos:

1. Dialogar con las y los futuros docentes sobre quiénes son, y cómo se ven a sí mismos y a su género de pertenencia, estimulándoles para que evalúen los discursos sobre la masculinidad/feminidad que construyen ellos y ellas y sus compañeros y compañeras. Ello les permitirá entender cómo sus experiencias cotidianas influyen en el significado que dan a las palabras y narrativas sobre la masculinidad y la feminidad.
2. Analizar y discutir acerca de las relaciones entre las diversas representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad, y sus experiencias cotidianas en tanto personas sexuadas. Esto supone un trabajo constante en torno al diálogo acerca de los medios a través de los cuales constituyen su masculinidad/feminidad, y los dilemas que están implicados en los diferentes caminos existentes para llegar a ser hombres/mujeres.
3. Analizar críticamente los mecanismos escolares que influyen en el desarrollo de las masculinidad/feminidad hegemónica y el papel que tiene el profesorado y otros agentes sociales en este proceso.

7. A modo de conclusión

Superar las desigualdades teñidas de diferencias de género y, por extensión, cualquier otra fuente de discriminación social, cultural, sexual, ideológica,... requiere, desde nuestro punto de vista, de una teoría fuerte de educación democrática. Una teoría que sea capaz, por un lado, de identificar y denunciar el origen y las consecuencias de las desigualdades en contextos socioeducativos y, por otro, de proponer prácticas, metodologías y recursos, que reviertan dichas desigualdades a partir de procesos de reconocimiento y de redistribución de las oportunidades reales. Oportunidades que no se limitan a garantizar el acceso universal a la educación, sino que se extienden durante todo el proceso educativo incluyendo todas las singularidades y favoreciendo el aprecio por las diferencias.

Una teoría democrática de la educación ha de conceder suma importancia al objetivo de hacer partícipe a la ciudadanía de la política educativa y también la de restringir sus elecciones entre políticas que estén de acuerdo con los principios de no represión y no discriminación (Amy Guttman, 2001, 30). El principio de la no represión previene que el Estado o cualquier otro grupo utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre diferentes concepciones de buena vida o buena sociedad. Una sociedad o una educación que se basa en la universalización del patrón masculino blanco y heterosexual, pongamos por caso, no puede considerarse una educación democrática. No sólo porque no respeta las diferencias, sino porque restringe la deliberación racional entre concepciones distintas y, por ende, las posibilidades de aprendizaje. Respecto al principio de no discriminación, éste puede considerarse como el complemento distributivo de la no represión, dado que ninguna persona puede ser excluida de los beneficios de la educación. La no discriminación requiere entonces que todas las personas sean educadas adecuadamente para participar como ciudadanas en la definición de la estructura de su sociedad (Guttman, 2001).

La educación democrática, tal y como la hemos entendido aquí, permite promover y conciliar así políticas de redistribución y de reconocimiento. Se trata entonces de seguir avanzando en el camino de la coeducación desde esta doble perspectiva. Por un lado, radicalizar la lucha a favor de los valores y las prácticas vinculadas a una sociedad y a una educación cada vez más igualitarias en términos de derechos y oportunidades y, por otro, exigir que el currículum y las formas de relación educativa se conformen a partir de un diálogo reflexivo complejo entre todos los implicados, partiendo del mismo reconocimiento y las mismas posibilidades; y prestando especial atención a las demandas de las personas y grupos que han sufrido más discriminación. Restablecer la idea de que la igualdad es un principio que civiliza a la sociedad, que no hay posibilidad de construir sociedades en clave moral sin la igualdad es un reto que tiene la sociedad en su conjunto y de manera especial la educación.

Referencias

ALEGRE, Carolina (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación y Ciencias Sociales*, 9 (1), 145-161.

ALTHUSSER, Louis (1975). Sobre la ideología y el estado. Ideología y aparatos ideológicos del estado. En ALTHUSSER, Louis. *Escritos*. Barcelona, Laia, 107-172.

ANGUITA, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.

ANGUITA, Rocío y TORREGO, Luis (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 17-25.

ARNAUS, Remei (1999). Un sentido original de lo femenino. En WEINER, Gaby. *Los feminismos en la educación*. Morón, Publicaciones MCEP, 9-26.

ARNOT, Madeleine (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, Morata.

AYUSTE, Ana (2005). Intereducación. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 17, 49-80.

BENHABIB, Sheila & CORNELLA, Drucilla (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia, Alfons el Magnànim.

BENHABIB, Sheila (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Katz.

BLANCO, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.

BONAL, Xavier (1993). La discriminación sexista en la escuela primaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, 140-147.

__ (1995). *El professorat com a agent de canvi (microforma): una experiencia de recerca-acció en coeducación*. Barcelona, Universitat Autónoma de Barcelona.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de minuit.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.

CALVO, Soraya (2014). *Identidades digitales. Unidad didáctica de apoyo al programa "Ni ogros ni princesas"*. Oviedo, Instituto Asturiano de la Mujer.

CONNELL, Raewyn (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51- 68.

COBO, Rosa (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid, Catarata.

CRENSHOW, Kimberle (2001). La intersección de raza y género. En ROMANY, C. (Ed). *Raza, etnicidad, género y derechos humanos en las Américas. Un nuevo paradigma para el activismo*. Puerto Rico, American University-Universidad Interamericana de Puerto Rico.

DE MIGUEL, Veronica (2015). *Percepción de la violencia de género por la adolescencia y la juventud*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

DEWEY, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.

DIAZ-AGUADO, María José; MARTÍNEZ, Rosario y MARTIN, Javier (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

ESTEVE, José Manuel (2009). *La urdimbre de la relación educativa*. Addenda presentada al XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Oviedo.

FRANCIS, Becky (1999). Lads, and lasses and (new) labour: 14-16-years-old students' responses to the "laddish behaviour and boys underachievement" debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 355-371.

FRASER, Nancy y HONNETH, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid, Morata.

FRASER, Nancy (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *ARENAL*, 19: 2 julio-diciembre, 267-286.

FREIRE, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid, Paidós/MEC.

FREIXAS, Ana y FUENTES, Marina (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación,* 304, 165-176.

HABERMAS, Jürgen (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós.

GALEANO, Eduardo (1998). *Patas arribas. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.

GARCÍA, Dora (2010). El Derecho a la Intimidad y el Fenómeno de la Extimidad. *Dereito,* 19, 269-284.

GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, MEC.

GUTTMAN, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2015). *Mujeres y hombres en España, 2015*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística/ Instituto de la Mujer.

JARAMILLO, Concepción (1998). Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 14, 107-121.

MacNAUGHTON, Glenda (1997). Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*, 9 (3), 317-326.

__ (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Sydney, Allen & Unwin.

MAÑERU, Ana (1991). Lenguaje en la escuela: sexismo en el lenguaje. *Infancia y Sociedad,* 10, 17-23.

__ (2001). La diferencia sexual en educación. En BLANCO, N. (coord.). *Educar en femenino y en masculino*. Madrid, Akal.

MARTINO, Wayne y PALLOTA-CHIAROLLI, María (2006). *Pero, ¿qué es un chico?. Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, Octaedro.

PÉREZ TAPIAS, José Antonio (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En GIMENO, José (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata.

PLANELLA, Jordi y PIE, Asun (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15.1., 265-283.

PULEO, Alicia (2007). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. En AMORÓS, Celia y De MIGUEL, Ana (eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización*. Madrid, Minerva vol. II, 35-68.

REBOLLO, María Ángeles; GARCÍA Rafael; PIEDRA, Joaquín y VEGA, Luisa (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.

RENOLD, Emma (2000). Coming out: gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education,* 12 (3), 309-326.

RODRÍGUEZ, Carmen (2006). Postestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la Escuela*, 59, 79-90.

RODRÍGUEZ, Rosa Mª (2015). *Sin género de dudas*. Madrid, Biblioteca Nueva.

ROMERO, Alfons y ABRIL, Paco (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.

SIMÓN, Mª Elena (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid, Narcea

__ (2015). ¿Dónde estás, Feminismo? ¿Cambiaste nuestras vidas?. En RODRÍGUEZ, Rosa Mª. *Sin género de dudas*. Madrid, Biblioteca Nueva.

SOUSA, Boaventura De (2005). *El milenio huérfano*. Madrid, Trotta.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.

SWAIN, Jon (2004). The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 169-185.

TELLO, Lucía (2013). Intimidad y 'extimidad' en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar,* 41, 205-2013.

VALCÁRCEL, Amèlia (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid, Cátedra.

__ (2015). La ley del agrado. En RODRÍGUEZ, Rosa Mº. *Sin género de dudas.* Madrid, Biblioteca Nueva.

VALDIVIELSO, Sofía (2006). Lectura de la experiencia del miedo. Mujeres leyendo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 175-200.

VIGOTSKY, Lev (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Madrid, Crítica.

VILA, Eduardo S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, 15 (2), 119-135.

VILA, Eduardo S. y MARTÍN Víctor M. (2014). A río revuelto, ganancia de pescadores. Usos y abusos en torno a la empleabilidad vista desde la responsabilidad social de las universidades. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 139, 42–47.

__ (2015). ¿Qué parte de mí dejo fuera? Identidad de género, nuevas masculinidades y educación. En LEIVA, J.J., MARTÍN, V.M., VILA, E.S. y SIERRA, J.E. (coords.). *Género, educación y convivencia*. Madrid, Dykinson.

WARRINGTON, Molly; YOUNGER, Mike y Williams J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26 (3), 393-407.

CONCIENTIZACIÓN DOCENTE EN GÉNERO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMACIÓN PARA UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Esther Fatsini i Matheu
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Isabel Carrillo Flores
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Resumen. Para que la escuela democrática del siglo veintiuno reconquiste su propio ámbito de actuación repensando sus prácticas y discursos en relación al género, cuestionando los patrones de normalidad androcéntrica sobre los que ha apoyado sus cimientos, se hace necesario no sólo revisar, sino transformar la formación inicial de maestras y de maestros. En el texto se propone una formación pedagógica crítica, orientada a la concientización docente de las tensiones de género que permean discursos y prácticas en lo referente a las relaciones de poder en educación, al reconocimiento de la diferencia sexual, y al compromiso ético docente.

Palabras clave: formación docente, compromiso ético, género, poder, democracia, justicia

1. Entornos educativos democráticos: la interferencia del género

La escuela democrática en sus principios de gobernanza, habitabilidad, alteridad y eticidad (Feu et al, 2016), demanda una aplicación inequívoca de la inclusión, de los principios de igualdad y de respeto a la diferencia, pero los centros educativos continúan siendo instrumentos de reproducción de desigualdades, discriminaciones y estereotipos de género que limitan el logro de los derechos humanos, en particular, los que atañen a las "triunfantes perdedoras" (Arenas, 2006).

En parte ello es debido al poco calado que los feminismos han tenido en la formación pedagógica. La teoría de la educación no ha considerado de forma suficiente el papel relevante de los feminismos en la (de)construcción del concepto de identidad de género, como tampoco ha valorado la importancia que éstos han dado a la visibilidad de feminidades y masculinidades plurales. Quizás ello es debido a que incluso la igualdad formal sugería su inexistencia debido al universalismo androcéntrico; también por la resistencia de un patriarcado relacional excluyente que ha desvalorizado los feminismos porque cuestionan "el orden establecido. Y el orden establecido está muy

bien establecido para quienes lo establecieron, es decir, para quienes se benefician de él" (Varela, 2005, 13).

Conjugar la formación inicial de maestras y maestros y escuela democrática demanda revisar lo que hacemos o no hacemos, así como los discursos pedagógicos que sostenemos, porque la educación es política, al igual que no "hay práctica educativa sin ética" (Freire, 2003, 43). No podemos ignorar que la formación pedagógica se fundamenta en principios ideológicos que tienen un impacto de género.

La construcción de modelos educativos alternativos y transformadores de las desigualdades (que tienen su base en el binomio sexo-género) no solo deviene un derecho, sino una obligación que debe ser liderada por profesorado concientizado que oriente su acción de manera proactiva en base a la construcción de nuevas relaciones con sus congéneres y con el alumnado. Bajo esta orientación se ha elaborado el documento *Relacions de poder, violències i altres formes de relació abusiva. La transversalitat del gènere* (Carrillo et al, 2015) como proyecto de formación pedagógica en el marco del *Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres* en Catalunya[1].

En los siguientes apartados se indican algunos contenidos, referentes a las tensiones de género, que se considera deberían abordarse en la formación pedagógica de estudiantes de educación. Su estudio puede empezar a agitar los inmovilismos y el despertar de las transformaciones responsablemente éticas en relación al poder, el reconocimiento y la justicia educativa.

2. Dimensión relacional de la educación: el abuso de poder

La educación es relacional y es en las relaciones donde se vehiculan formas de poder y autoridad. Algunas son expresión de conductas abusivas, niegan la dignidad y generan exclusiones. Son formas relacionales violentas explícitas, aunque en educación operan con mayor fuerza las simbólicas, aparentemente inocuas, justificadoras e idealizadoras de atributos de la masculinidad heteronormativa.

Si se concibe el poder como capacidad de influencia y poder de decisión sobre pensamientos y acciones en terceras personas, el profesorado tiene una alta responsabilidad ética. Puede ejercer su *poder en parte por su responsabilidad profesional*, gracias al dominio de los saberes y su conocimiento teórico y práctico sobre los que decide y dispone. Su lectura de género muestra cómo en el currículum se ha potenciado una mirada androcéntrica del mundo, discriminando y excluyendo otras miradas y subjetividades. Tiene *poder por delegación de la función de educar* que legítimamente le atribuye la institución, pero su práctica puede derivar en relaciones de sumisión, pleitesía y obediencia que anulan y niegan al otro yo. Si tiene habilidades persuasivas ejercerá también su influencia como táctica de *poder con el despliegue de sus características de personalidad*, o mediante el reconocimiento de su autoridad que, en clave de género, ha devenido en relaciones que valoran los atributos masculinos en detrimento de los

1. Programa coordinado por el Dr. Miquel Martínez Martín. Información sobre el programa: http://mif.cat/

femeninos, naturalizando comportamientos y negando experiencias más allá de los modelos estereotipados dominantes.

Todas son formas abusivas de ejercicio del poder a evitar y no emular, pero no deben estar ausentes del currículum dado que han de ser desveladas y analizadas en la formación inicial para poder contribuir a fortalecer la conciencia crítica sobre el papel docente en la perpetuación de las desigualdades, y estimular el desarrollo de su capacidad transformadora. Maestras y maestros deben actuar en pro de la equidad y de la convivencia democrática mediante relaciones que no instrumentalicen a las personas, sino que las capaciten empoderándolas (Cortina, 2007).

Las buenas prácticas docentes son las que muestran sensibilidad y preocupación por las personas (Carbonell, 2008; Freire, 2012; Perrenoud, 2004), por las relaciones que se establecen *con* y *entre* ellas, y por exhibir militancia pedagógica (no falsa neutralidad ideológica). Ello es requisito para la superación de las barreras de la desigualdad, pero la realidad muestra mejores intenciones que resultados.

3. La diferencia sexual: de la negación al reconocimiento

Substraerse a formas relacionales violentas exige que las relaciones se construyan en ambientes de democracia moral (Guisán, 2000), en el sentido que ésta es condición para el reconocimiento y la interrelación de las diferencias como expresión de libertad, igualdad y fraternidad. Si en su momento estos valores fueron el eje para construir una revolución social, su concreción práctica en el terreno educativo aún dista de ser plena.

Hemos socializado cuerpos sexuados en la escuela y hemos dado por supuesto el valor de una convivencia formal sin dotarla de suficiente contenido y sin prestarle la debida atención. Las normas jurídicas ayudan al cambio, pero la voluntad política no debe consignarse solo a proponer discursos, sino garantizar prácticas, porque ser sujeto *de* y *con* derechos aún no tiene el mismo significado para mujeres y hombres. La igualdad se ha construido en base a un modelo social que le supone al diferente –mujer– acoplarse al otro –hombre– en base a ser "su igual", siendo *el masculino* el que actúa como norma y patrón e impide el reconocimiento de las diferencias. Urge una formación inicial ideológicamente comprometida con la deconstrucción de los modelos de género imperantes que niegan las diferencias; y urge dar voz a quién le ha sido silenciada para evitar que en los procesos educativos de construcción de relaciones se canalicen, de forma explícita o implícita, las sutiles ocultaciones de las desigualdades.

El patrón normativo construido en base a dicotomías niega la diferencia sexual más allá de la concepción dual del sexo (hembra/varón), de dos identidades de género (femenino/mujer y masculino/hombre), y de una orientación sexual basada en la heterosexualidad. Sin ser consciente de ello, la propia formación inicial persigue, castiga y niega lo que no se ajusta a la normativa de género. El cuerpo sexuado, desde esta concepción dual, se convierte en la medida de la relaciones y en el rasero excluyente de las diferencias. No se comprende la intersexualidad y se tolera la violencia machista y la homofobia, salvo cuando las alertas fuerzan el actuar. De ello hay que hablar en la

formación docente, pues a través de lo que se nombra o no se verbaliza, de lo que se hace o se deja de hacer, se normaliza una igualdad en la diferencia que no lo es.

La formación universitaria tiene el reto de desvelar las desigualdades mediante mecanismos de comprensión crítica de la realidad que muestren los maquillajes superficiales de la igualdad de género. Y para ello, como plantea Miyares (2003), es necesario introducir la perspectiva feminista para analizar porqué y de qué forma, aún en sociedades democráticas, las mujeres (como otros *yo* no ajustados a norma) se encuentran limitadas en el ejercicio de sus derechos y en las condiciones que hacen posible su autonomía, participación y reconocimiento pleno.

4. Formación transformadora: el compromiso ético y el hacer justo

Introducir la perspectiva de igualdad (en el sentido de equidad) exige apostar por una formación que dote de significado pedagógico el concepto de justicia social-justicia curricular (Connell, 1999). Los discursos de las teorías de la educación en diálogo con las teorías del género pueden imprimir un nuevo carácter en la construcción de prácticas que permitan cambios en el pensamiento hegemónico. En coherencia a los principios de responsabilidad ética y social de las universidades, dichas prácticas pueden servir como ejemplo de la persistente ausencia de los saberes de y en femenino en los contenidos formativos, o el uso sexista del lenguaje basado en la representatividad supuestamente neutral del masculino como genérico, ejemplos de instrumentos que contradicen una universidad y una escuela democrática e inclusiva.

Es necesario, además, caracterizar la profesión docente desde un posicionamiento ético que implica re-significar su concepción a través de un código deontológico o, en su defecto (como proponen los movimientos de renovación pedagógica de base en Catalunya), un compromiso ético del profesorado que establezca un compromiso social desde la educación con el objetivo de conseguir una sociedad más justa. Si la docencia es una profesión moral (Marchesi, 2007), la universidad debe asumir su responsabilidad para pensarla en clave de equidad.

Una formación comprometida con el hacer justo debe procurar la eliminación de la brecha entre discursos y prácticas, sabiendo que actuar es la finalidad última del cambio transformador en educación, aunque ello requiere situarse más allá de los espacios seguros y de confort. Educar atendiendo a las tensiones de género implica (re) organizar relaciones y asumir la complejidad que supone el reconocimiento de las diferencias, sabiendo que el binomio sexo-género coexiste con otros ejes de desigualdad (edad, origen cultural, clase social, territorio...) que no cabe menospreciar debido a que pueden generar dobles y triples discriminaciones excluyentes. El compromiso ético implica promover procesos que nos acercan al quehacer educativo como acto de valor relacional, crítico y transformador.

Lo expuesto nos lleva a considerar que la formación pedagógica de maestras y de maestros deberá aportar conocimientos para la concientización que ayuden a traspasar la opacidad de las relaciones excluyentes, aportando transparencia, motivando no sólo ver, sino querer ver. Conocimientos que agiten sentidos y sensibilidades; que aúnen lo cognitivo y lo afectivo para saber situarse beligerantemente en el mundo más

allá de la práctica de la indiferencia alienante y deshumanizadora de una educación sembrada de sesgos y estereotipos.

Las universidades no pueden aplazar en el tiempo una formación transformada que transforma, sabiendo que las transformaciones son posibles si se despierta la conciencia de la necesidad de cambio a partir de un conocimiento real y profundo de la realidad que nos envuelve. Formación que define horizontes posibles desde un hacer no anclado en la simple reproducción acrítica de modelos del pasado. Formación que imagina escenarios donde puedan encarnarse nuevas realidades más democráticas y más justas.

Es ésta una formación atenta a las tensiones y los impactos de género que visibiliza que la igualdad de acceso a la educación, como reto conseguido, debe dar paso a la calidad de dicha igualdad: sustitución del punto de vista androcéntrico de la cultura mediante su armonización con los saberes femeninos; equilibrio en el protagonismo y acceso a las estructuras de poder rompiendo los invisibles techos de cristal que impiden el progreso de unas a costa del avance de los otros; eliminación de la esclavitud de un lenguaje que autodenominándose universal oculta a la mitad de la humanidad que supuestamente nombra;... Es decir, romper con los mecanismos de transmisión del sexismo. Las investigaciones evidencian que las niñas, sabiéndose "el segundo sexo" (Subirats, 2016) han demostrado, con buenos rendimientos escolares, que han conquistado los espacios educativos de los que han sido excluidas, siendo merecedoras del respeto arrebatado, aun relegándolas a un papel secundario y de adaptación al patrón masculino. En el presente su éxito se mide a la par con el fracaso de los niños en un sistema que algunos estudios afirman les ha sido ventajoso, pero que a modo de iceberg apunta a la necesidad de revisión de los modelos de género femenino y masculino para encontrar nuevos puntos de encuentro y relación.

Las facultades de educación deben promover procesos de formación que incorporen el derecho a la diferencia como teoría y como práctica, así como la reflexión sobre qué, cómo y porqué se hace lo que se hace, ahondando asimismo en lo que se da por hecho, se obvia, se ignora y se olvida. Éste acto de revisión, como instrumento de comprensión de la realidad, puede lograr cambios y tener un impacto directo en la formación inicial de maestras y maestros a nivel conceptual y didáctico, así como convertirse en vacuna preventiva de aparición de conductas abusivas, fomentando espacios de convivencia y relaciones no violentas basadas en valores democráticos y el respeto a los derechos humanos. La formación del presente debe apostar por modelos de reconocimiento social construidos en base a relaciones dialógicas de respeto a las diferencias.

Referencias

ARENAS, M.Gloria (2006). *Triunfantes perdedoras : la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, Graó.

CARBONELL, Jaume (2008). *Una Educación para mañana*. Barcelona, Octaedro.

CARRILLO, Isabel; COLL, Gerard; FATSINI, Esther; GUITART, Rosa; SITJÀ, Ramón (2015). *Relacions de poder, violències i altres formes de relació abusiva. La transversalitat del gènere*. Programa MIF. [Documento inédito].

CONNELL, Robert W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
CORTINA, Adela (2007). *Ética de la razón cordial : educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Nobel.
FEU, Jordi; SIMÓ, Núria; SERRA, Carles; CANIMAS, Joan (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos*. [En prensa]
FREIRE, Paulo (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
__ (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, Biblioteca Nueva.
GUISÁN, Esperanza (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos.
MARCHESI, Álvaro (2007). *Sobre el bienestar de los docentes :competencias, emociones y valores*. Madrid, Alianza Editorial.
MIYARES, Alicia (2003). *Democracia feminista*. Madrid, Instituto de la Mujer.
PERRENOUD, Phillippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. *Biblioteca de aula* (Vol. 196). Barcelona, Graó.
SUBIRATS, Marina (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 9 (1), 22–36.
VARELA, Núria (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, Ediciones B.

EDUCACIÓN DEL FUTURO MAESTRO Y MAESTRA PARA LA EMPATÍA Y LA VIDA EN COMÚN. LA PERSPECTIVA DE MARTHA C. NUSSBAUM

Marcos Santos Gómez
Universidad de Granada

Resumen. Complemento que incide en la necesidad de abordar en los futuros maestros y maestras la formación de un carácter capaz de empatizar emocional e intelectualmente con el Otro, con el fin de perfeccionar la democracia. A partir de la lectura de Martha Nussbaum se contribuye a visualizar el pensamiento de las mujeres en la línea de lo apuntado en la segunda ponencia, y se amplía su contenido subrayando, en primer lugar, la función educativa de la literatura y, en segundo lugar, la utilidad del pensamiento filosófico de corte socrático para preparar para una vida en común, que ha de darse en el equilibrio entre el respeto a las diferencias y la búsqueda de cierta base compartida imprescindible para coexistir.

Palabras clave: filosofía antigua, carácter, convivencia, empatía, democracia

1. Introducción

En la formación de futuros docentes se hace imprescindible abordar la conformación de un carácter capaz de empatizar emocional e intelectualmente con el Otro. Esta vieja perspectiva se desarrolló a fondo con el Estoicismo, en especial el de periodo romano. Para los estoicos el principal objeto de pensar es educar-se, entendido esto como el fortalecimiento del ánimo (personalidad, carácter) de manera que el hombre pueda afrontar los avatares, a veces terribles, de la existencia. De este modo, Martha Nussbaum, gran estudiosa y conocedora de la filosofía antigua y estoica, nos sugiere la importancia del estudio de la literatura para cumplir este mismo objetivo, fundamental, a nuestro juicio, en la formación de docentes. En la presente adenda ampliamos la idea fundamental de la ponencia a la que va dirigida, subrayando en primer lugar la función educativa de la literatura a partir de los principios del Estoicismo de Séneca, en especial, y en segundo lugar, la utilidad del pensamiento filosófico de corte socrático para preparar para una vida en común, en el equilibrio entre el respeto a las diferencias y cierta base común también imprescindible para coexistir.

2. El valor formativo para la empatía de la literatura

La literatura puede ser un excelente instrumento para la consolidación de un carácter propicio a la empatía y a la apertura ante el Otro. Al menos, así lo defiende la profesora Martha C. Nussbaum (Nussbaum, 2005, 117-148). Esto es, en primer lugar, porque la literatura ya en sí misma resulta una forma de ejercicio empático por parte del lector, que puede entender al otro introduciéndose en sus razones y circunstancias. Leer consiste, en gran medida, en ponerse en lugar ajeno. El seguimiento de la vida interna de un personaje enseña que todos acogemos una serie de procesos ocultos, albergando una suerte de profundidad, que es lo que precisamente nos caracteriza como personas. Es decir, el disponer de un propio universo personal. Así, la literatura muestra al Otro, con los límites que marca el medio expresivo que utiliza, se entiende, y además promueve la interacción social. Transmite la experiencia de que las vulnerabilidades del Otro son semejantes a nuestras vulnerabilidades, con lo cual se aprende a ser compasivo (en el sentido etimológico de la palabra), señala nuestra autora.

Ser compasivo es, en la concepción ética de Nussbaum, una condición *sine qua nom* para estar éticamente en el mundo. Hay una posibilidad de caer en desgracia que todos padecemos y que nos enseña que nosotros somos vulnerables y contingentes. Así, "Las tragedias muestran obsesivamente las posibilidades y debilidades humanas, y hacen ver el contraste entre la vida humana en tanto tal y las vidas menos limitadas de dioses y semidioses" (Nussbaum, 2005, 127). En todo esto, la profesora Nussbaum es fiel al espíritu de los estoicos romanos (Nussbaum, 2003). Esta cualidad pedagógica de las tragedias, como género literario, es sabiamente utilizada por Séneca en su tragedia *Medea* y en su programa pedagógico de las *Epístolas morales a Lucilio*, afirma la pensadora. Esto marca una distancia con el estoicismo antiguo griego que ostentaba un carácter fuertemente intelectualista. En los estoicos romanos se da un análisis de las pasiones y de la vida emocional del hombre, lo cual es muy tenido en cuenta para desarrollar su programa educativo y ético (Santos, 2007). Tanto es así que a pesar de la importancia concedida al uso de los pensamientos para controlar el sufrimiento, hay numerosos pasajes en Séneca que parecen incluso anticipar algunas nociones freudianas, como la importancia configuradora de los primeros años de la infancia.

Aun más lejos, la profesora Nussbaum relaciona esta lección impartida por la literatura acerca de lo común en los hombres, en medio de la apabullante diversidad, con la democracia. Para ella esto es un tema de la poesía de Walt Whitman, que canta a la democracia, definida y entendida como la búsqueda de lo común en medio de la diversidad (Nussbaum, 2005, 130). Esto equivale a una suerte de mirada a lo eterno presente en lo contingente, aunque sin connotaciones verdaderamente trascendentes, pues se trata, entiendo, de una forma de trascendencia de carácter inmanente. Whitman nos recuerda la complejidad del Otro y su irreductibilidad a número. Quizás la patología de muchas democracias en la actualidad sea, precisamente, la reducción a número de los hombres.

Todas estas consideraciones nos llevan a plantearnos un viejo tema: el papel de la literatura en la transformación de la sociedad. Yo soy más escéptico que Nussbaum en este asunto, pero bien es cierto que la literatura puede mostrar del Otro su humanidad, lo cual irrita de hecho a los intransigentes, y esto está probado en la historia.

En cierto programa educativo universitario sobre literatura del siglo XVIII que cita Nussbaum (2005, 134-143), esto se hace, desde la perspectiva feminista, mezclando autoras casi desconocidas pero que plantean temas y enfoques femeninos, con autores clásicos (hombres la gran mayoría). No se trata de renunciar a los autores consagrados como clásicos, sino de apostar por un enriquecimiento de la mirada gracias al mutuo contraste entre unos y otras. En la universidad, y en esto estoy plenamente de acuerdo, deberían coexistir los clásicos con nuevos terrenos para explorar y ampliar territorios. Así, se puede y se debe introducir lo polémico en las clases. Lo polémico puede, socráticamente, estimular la imaginación y el sano cuestionamiento de los propios valores. Debe haber un poco de perturbación en todo desarrollo educativo en la enseñanza superior universitaria.

El proyecto de Nussbaum aúna empatía con crítica, aspirando a una reelaboración constante de la experiencia que, salvando algunas distancias, podríamos hacer coincidir con el planteamiento de la pedagogía deweyniana. Esto desde luego está en las antípodas de una literatura moralizante y edificante, pues si se plantea lo moral es para discutirlo con valentía e inteligencia. De todos modos, me pregunto si la posición de Nussbaum es, en el fondo, igual que la de la literatura didáctica del siglo de la Ilustración. ¿Hasta qué punto puede contribuir a la discusión ética la literatura y cómo? Según ella la clave está a veces en lo no escrito y en lo sugerido, que implica un posicionamiento del autor más allá de tramas y personajes compasivos. La compasión requiere no tanto de moralizaciones sino de conmoción perturbadora.

Nussbaum está abogando por una lectura con un enfoque cívico (espíritu con el que se asistía a la representación de tragedias en la antigua Grecia), moral y político. No existe, señala nuestra autora, nada humano que no sea político y moral. En el propio canon literario es evidente, a poco que se estudie la literatura. Por tanto, el esteticismo desnudo puede distorsionar la correcta percepción del objeto artístico. Lo conservador coexiste con lo utópico en el arte (en una desafiante ambigüedad), inseparablemente de lo social y bien inmerso en la historia (mejor dicho, en las historias, la oficial y la no oficial, la consciente y la inconsciente). Y son estos elementos los que convierten el ejercicio literario (lectura, escritura) en un potente medio para que los futuros formadores se formen a su vez en un carácter hábilmente empático que necesitarán en su futuro empeño y para que se ejerciten en pensar y sentir al Otro.

3. La formación para una ciudadanía universal

En el primer capítulo del libro *El cultivo de la humanidad. Una defensa básica de la reforma en la educación liberal* (2005, 35-74), Nussbaum, aborda los elementos de la filosofía socrática que pueden inspirar elementos del currículo en la educación superior. Este socratismo fundamentalmente es el de una tradición crítica de ejercicio de la argumentación para examinar creencias y prejuicios. La profesora Nussbaum explica que esto funciona, a pesar de los recelos que ciertos sectores que denomina "de izquierdas" y "de derechas" pueden manifestar ante una fe en la discusión racional que pretende alcanzar verdades o, al menos, clarificar las ideas. Ella entiende que un ejercicio socrático de diálogo, análisis crítico filosófico de textos y de tradiciones cul-

turales, junto con un aprendizaje de las buenas maneras de razonar, puede contribuir a consolidar la democracia y a preparar para una mejor ciudadanía.

Lo que en los tiempos de Sócrates el estado exigía a sus ciudadanos era que en su educación absorbieran los valores y tradiciones de la belicosa Atenas. Frente a esto, Sócrates propuso un análisis de las creencias tradicionales y por tanto un nuevo modelo de pedagogía basado en el ejercicio de la razón y del diálogo racional. Su proyecto era pinchar al "noble y perezoso caballo" para que echara a andar. O sea, interpreta Nussbaum, que justo era él quien verdaderamente servía a la democracia, y no los partidarios de las tradiciones (Aristófanes). Para ellos, el pensamiento socrático podía acabar haciendo que los ciudadanos se rebelaran contra el estado (acabaran razonando que era bueno pegar a su propio padre, como aparece jocosamente en la comedia *Las nubes*). Nussbaum cree que frente a estos miedos, hay que desarrollar las virtudes socráticas para evitar que la democracia acabe siendo un mero ejercicio de poder y de enfrentamiento de grupos de poder. Ella se cuida, desde luego, de diferenciar a Sócrates del nada democrático Platón, por lo que acude a los primeros diálogos que éste pone en boca de su maestro. Aunque se sea socrático con lo socrático (crítico con la tradición socrática), el espíritu socrático de análisis de las creencias es bueno para cualquiera y garantiza un mayor control de los abusos por parte del poder.

Nussbaum se ubica en una tradición próxima al espíritu de la filosofía analítica (que también es muy diversa), muy anglosajona, y de la que recupera también elementos pragmatistas (le encanta Dewey, por ejemplo). Apuesta por una posibilidad de marchar racionalmente en pos de verdades, aun dentro de la dificultad que plantea el conocimiento en general, como la forma mejor de asunción de la interculturalidad. Los planteamientos posmodernos que cifran el respeto en un relativismo cultural, pecan, según ella, de propiciar justo lo contrario de lo que dicen: la moral del más fuerte y de las mayorías más privilegiadas. La buena defensa de una minoría étnica frente a imposiciones y abusos, por ejemplo, estriba en el ejercicio de la razón como manera de impugnar creencias que son meros prejuicios. En este sentido es como Sócrates aporta una buena base para desarrollar una ciudadanía intercultural.

Referencias

NUSSBAUM, M. C. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona, Paidós.

NUSSBAUM, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.

SANTOS, M. (2007). La filosofía como pedagogía en el Estoicismo tardío romano. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 317-332.

LA OPORTUNIDAD DE LO MINORITARIO: LA FAMILIA HOMOPARENTAL EN LA ESCUELA[1]

Juan A. Rodríguez Hernández
Universidad de La Laguna

Resumen. La incorporación de niños y niñas procedentes de familias homoparentales a la dinámica escolar demanda la formación específica de las futuras promociones de maestros y maestras. No sólo por la necesidad de dar un buen trato a estos niños y niñas sino porque la familia homoparental, por su singularidad, ofrece una oportunidad para promover la democratización de los contextos escolares y familiares. Esta singularidad es un contraejemplo del reparto desigual, fundado en las atribuciones de género, en las tareas del hogar y en el cuidado y educación de los hijos e hijas.

Palabras clave: familia homoparental, formación inicial del profesorado, diversidad, democracia

1. La familia homoparental

En los últimos 30 años las transformaciones sociales han alejado la realidad del ideal de familia tradicional. Este ideal, de forma concisa, se concreta en: hombre y mujer unidos en matrimonio que conviven con los hijos de ambos y desempeñan papeles claramente diferenciados y, porque no decirlo, pautados por la atribución de género propia de las sociedades patriarcales. Por su parte, las transformaciones fundamentales son: el matrimonio no es imprescindible; los hijos no deben ser de ambos; la incorporación de la mujer al mercado laboral; la reducción del número de hijos; el divorcio y las familias reconstituidas; la redefinición de roles en la pareja y el cambio en las relaciones de padres e hijos (Rodrigo y Palacios, 1998; Cea, 2007). A todos ellos sería preciso añadir, que los padres pueden ser del mismo sexo y la aparición de madres y padres solteros por decisión propia.

El hecho de que la pareja no tiene que estar compuesta por adultos de distinto sexo es, justamente, el eje principal de nuestro trabajo. Pues, con independencia de la legalidad, lo primordial de la calidad familiar radica en el compromiso personal de

1. Agradecimientos. Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto EDU2012-38588, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

la pareja, cuando la hay, en su proyecto vital que incorpora a los hijos y que establece con ellos una relación duradera. Esa relación se va tejiendo en el continuo cumplir de las responsabilidades en el seno familiar, no exento de conflictos (Correa, Rodríguez, Ceballos & Álvarez, 2013), que para con los hijos se sintetizan en garantizar su supervivencia y salud, construir un clima de afecto y apoyo y, en fin, educar. Esta relación no viene adherida a la paternidad o a la maternidad biológica sino que se va construyendo a través de la presencia, la perseverancia y el afecto que acompañan al cuidado pero también a la educación familiar y, es una consecuencia, del acto diario y continuado de convivir.

La familia homoparental, minoritaria en nuestra sociedad, tiene poco más de una década, en cuanto a reconocimiento de sus derechos. Por supuesto, que desde mucho antes de la Ley 13/2005, por la que se modificó el Código Civil para recoger el matrimonio entre personas del mismo sexo, existían ya familias homoparentales. Pero, es sólo tras esta ley, junto con otras normas, cuando se aporta la seguridad jurídica precisa que ha ayudado a estas parejas a dar un paso esencial en la constitución de sus proyectos vitales: la paternidad o la maternidad. Una paternidad o maternidad que surge de su propia unión y no de posibles familias heteroparentales anteriores.

Pese a su número, su singularidad las hace especialmente visibles en la dinámica social y, especialmente, en la escolar. Donde, quizá, esa tendencia a buscar la homogeneidad que caracteriza a los contextos escolares, resalta sobremanera lo diverso. Por eso no es extraño que nos fijemos en ellas, si entendemos el concepto de democracia ligado al mantenimiento de las diferencias en contextos de convivencia. La existencia de estas familias supone un desafío inadvertido, bueno quizás no tan inadvertido, para la silente fundamentación de la desigualdad de género tan invisible, pero real, en la familia tradicional.

Ciertamente, esta desigualdad de género que subyace al parcial reparto de las tareas del hogar y cuidado de los hijos está cambiando hacia una redistribución equitativa de las tareas. Pero, sigue siendo la mujer, así lo reflejan año tras año las estadísticas del INE, la que realiza la mayor parte de las tareas y el cuidado. No obstante, la familia homoparental, constituida por dos personas del mismo sexo, es, como señalábamos, un desafío a la heteronormatividad. Con su mera existencia, se pone en entredicho la noción de la familia tradicional (Robaldo, 2011), dado que en ella no aparece, ni en ausencia, la presencia del otro sexo. Por tanto, la familia homoparental constituye la ruptura con el modelo preponderante que se toma como natural.

La familia homoparental, por su propia composición erradica la discriminación de género, aunque no necesariamente la desigualdad en la pareja (Pichardo, 2009). Por eso, es también un interesante campo de estudio de las relaciones familiares: qué ocurre una vez sobrepasado el *natural* reparto de tareas en el hogar. Pero, sobre todo, la familia homoparental es un contraejemplo que nos indica que hay otras formas, en principio igualmente exitosas, de ser familia dejando atrás la clara división de roles entre hombre y mujer que ha venido trasmutando lo aprobado socialmente, y más habitual, en natural y saludable.

2. Familia y escuela

La necesidad y la oportunidad de una buena relación entre familia y escuela es una reclamación constante en el discurso y la investigación pedagógica (Consejo Escolar del Estado, 2014). No obstante, no es inusual encontrar los términos de familia y escuela vinculados con la idea de desencuentro. Si ese desencuentro existe entre la familia y la escuela en general, cabe esperar que el desencuentro sea mayor y, sin duda, más profundo entre la familia homoparental y la escuela (López, Díez, Morgado y González, 2008; Ceballos, 2009). Después de todo, las prácticas de la institución escolar se resisten a abandonar la perspectiva del patriarcado que no sólo supone invisibilidad de la mujer (Valdivielso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016), sino también invisibilidad y perjuicio para la vida de las personas que no sigan la heteronomatividad (Pichardo, Stéfano y Martín-Chiappe, 2015). Por eso, debemos considerar que la existencia de la familia homoparental es un desafío a las ancestrales raíces de cualquier sociedad patriarcal, con independencia de su sistema económico. Las familias homoparentales ofrecen una oportunidad para promover una mejor vida democrática de las instituciones escolares. Dar cabida a la minoritaria familia homoparental es asumir la diferencia y la diversidad en los espacios de convivencia escolar, además de buen antídoto ante el acoso homofóbico. Aquí es importante recalcar que la democracia es diálogo entre planteamientos diferentes pero también entre formas de vida divergentes en un contexto de respeto mutuo (Guttman, 2001). Las instituciones que reconocen y acogen la diversidad ayudan a construir democracias más sólidas porque sus participantes se desarrollan en espacios reales de convivencia democrática.

3. Despejando miedos

Parte importantísima de la labor de construir cotidianamente contextos democráticos pasa por despejar miedos infundados. No es posible concebir una democracia de ignorantes. Por eso, entre las funciones, a veces olvidadas, del sistema escolar se impone la enseñanza de lo verdadero y del proceso de búsqueda de la verdad. En consecuencia, erradicar los miedos que alimentan estereotipos debería ser una de las señas de identidad de la escolarización y, en especial, de la formación de los futuros profesionales de la enseñanza. Debemos recordar que, como tristemente hemos podido experimentar en estos años, el miedo puede convertirse en instrumento de manipulación (Nussbaum, 2013).

La formación de los maestros y maestras debe acabar con los temores asociados a la homoparentalidad. En esa labor es fundamental contar con estudios que aporten evidencias sobre estas familias y sus hijos e hijas. González, Morcillo, Sánchez, Chacón y Gómez (2004) mostraron que las niñas y los niños que crecen en familias homoparentales no presentan diferencias sustanciales en: competencia académica, competencia social, ajuste emocional y comportamental, autoestima, aceptación e integración social, experiencia de amistad y satisfacción con la amistad. Por tanto, y a pesar de que es preciso indagar más sobre estas familias, no deberíamos considerar que los entornos

educativos propios de la familia homoparental son peores que los de la familia heteroparental.

Por nuestra parte, en una investigación sobre diversidad familiar en la que participaron 265 estudiantes de los grados de maestro de Infantil y Primaria, las valoraciones del alumnado sobre la adaptación de los hijos e hijas a la familia (homoparental masculina, homoparental femenina o heteroparental), resultaron superiores para las familias heteroparentales. Es más, las futuras maestras y maestros esperan un mayor grado de adaptación de los hijos a las familias homoparentales femeninas en comparación con las masculinas. Por tanto, parece que las futuras promociones de docentes valoran mejor a las familias que se asemejan más a la composición *natural* de la familia (un padre y una madre), al mismo tiempo que muestran una preferencia por las figuras maternas.

Por tanto, queda trabajo por hacer y estereotipos por derribar. La arraigada idea de que la familia tradicional es el escenario privilegiado para la educación de los hijos se mantiene pese al avance de otras formas de familia. El reto para los grados de maestro radica en incorporar con normalidad la educación en corresponsabilidad y diversidad familiar como un punto de anclaje, fundamental, en la democratización de la sociedad. Colaborando así en el fomento del respeto y cuidado de lo minoritario y en la lucha contra la lacra de la desigualdad de género. Para ello es primordial la incorporación de las novedades en la investigación sobre el desarrollo de los hijos e hijas en familias diversas, sobre la vida familiar y la corresponsabilidad en el cuidado de los hijos y las tareas del hogar que permita al alumnado tener conocimiento sobre otras formas reales de vivir en familia. Pero también, la continuada reivindicación, sin la nefasta militancia que aboca en adoctrinamiento, de lo esencial de la familia: el compromiso de y para con sus miembros. El sexo de la pareja u otras cuestiones son relevantes, pero menores ante el hecho mismo del compromiso que se establece entre las personas que libremente deciden aceptar una responsabilidad para consigo mismas y sus seres queridos. Ciertamente, no parece que esto vaya a ser sencillo, pero en el compromiso, que nos hace humanos, nada lo es.

Referencias

CEA, MªA. (2007). *La deriva del cambio familiar: hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas S. XXI.

CEBALLOS, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta*, 37 (1), 67-78.

CORREA, N.; RODRÍGUEZ, J.; CEBALLOS, E.; y ÁLVAREZ, M. (2013). ¿Peleamos o negociamos? La argumentación de los padres y las madres con sus hijos e hijas adolescentes durante los conflictos familiares. *European Journal of Investigation in Health*, 3(3), 207-217.

GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.

LÓPEZ, F.; DÍEZ, M. ; MORGADO, B. y GONZÁLEZ, Mª.M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI Revista de Educación*, 10, 111-122.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Subdirección General De Documentación y Publicaciones. Disponible: www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/estudios.html [Consultado el 7 junio de 2016].

NUSSBAUM, M. C. (2013). *La nueva intolerancia religiosa: cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad*. Barcelona, Paidós.

PICHARDO, J.I. (2009). (Homo)sexualidad y familia: cambios y continuidades al inicio del tercer milenio. *Política y Sociedad*, 46 (1 y 2), 143-160.

PICHARDO, J.L.; STÉFANO M. y MARTÍN-CHIAPPE; M.L. (2015). (Des)naturalización y elección: emergencias en la parentalidad y el parentesco de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 30 (1), 187-203.

ROBALDO, M. (2011). La homoparentalidad en la deconstrucción y reconstrucción de la familia. Aportes para la discusión. *Punto Género*, 1, 171-183.

RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998). *Familia y Desarrollo humano*. Madrid, Alianza.

VALDIVIELSO, S.; AYUSTE, A.; RODRÍGUEZ, Mª. C.; y VILA, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Democracia y Educación en la Formación Docente*. Disponible: http://mon.uvic.cat/site-2016/ponencias/ponencia-2/ [Consultado el 3 junio de 2016].

PARA RECONOCER ES NECESARIO REPENSAR
SE PUSIERON DE PIE, ¿Y QUÉ?

Joaquín García Carrasco
Universidad de Salamanca

Resumen. La presente aportación plantea preguntas que debe hacerse la Pedagogía respecto a nuestro origen y ser humanos para reflexionar sobre el contenido de la ponencia de Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila (2016) *Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. En concreto sobre las siguientes ideas centrales de interés para la Teoría de la Educación: "[...] el aumento de la diversidad dentro de los espacios educativos nos obliga a incorporar nuevas epistemologías que la tengan en cuenta" (Resumen); "El objetivo de este feminismo consiste, a largo plazo, en empoderar a las mujeres, concebidas como sujetos autónomos y racionales..." (p.4); "En suma, se considera que los procesos discursivos son determinantes porque construyen cómo pensamos, sentimos, actuamos, deseamos y hablamos, y constituyen lo que creemos que es normal, correcto y deseable. (MacNaughton, 2000)" (p. 18).

Palabras clave: origen ser humano, humanización, cultura, cooperación social

1. Planteamiento

A cualquier edad, en cada una de las personas, la organización del pensamiento, la distribución del sentimiento, la elección de la actuación, la orientación del deseo, las preferencias del discurso, la estimación de lo normal, lo correcto y lo deseable, dependen del andamiaje disponible de representaciones.

La Pedagogía pretende confirmarse como campo de conocimiento, cuando ya la Humanidad ha recibido el beneficio de tres contingencias culturales: la contingencia de ser capaz de hablar y la que implicaban las innovaciones de la lectura y la escritura; ahora, está afectada por una nueva contingencia cultural, en cuya raíz se encuentra la aplicación de propiedades físicas de la naturaleza, una tecnología, a la elaboración de contextos de significado, comunicación y simulación, creación de conocimiento.

En correspondencia con la mente de las personas, cada una de las culturas observables, incluso la cultura en la Sociedad de la Información, constituyen una trama de objetos, imaginarios, discursos, escenarios y prácticas, ilustrados por las representaciones. Por eso, nuestro momento cultural se identifica no solo por la magnífica disponibilidad de artefactos y máquinas para el conocimiento y la comunicación, sino

también por el entramado de discursos, la amalgama del imaginario y una enormidad de prácticas: no solo máquinas, sino imponentes preguntas.

2. Una pregunta ¿Qué nos hace humanos?

Compartimos con todo el mundo de los seres vivos: plasticidad, vulnerabilidad y resiliencia; tres ejes para la organización de una antropología de la educación. Todos los temas anteriores interesan de una manera especial a la Teoría de la Educación.

De manera especial, uno de los temas de discurso, síntoma de nuestra época, esta siendo el que señala la pregunta ¿qué nos hace humanos? (Ridley, 2004). La pregunta aparece en el pórtico de cada vez más abundante bibliografía. La pregunta se repite con frecuencia en los campos de las neurociencias y de la antropología. J.L. Arsuaga y M. Martín-Loeches la formulan así: "¿Por qué somos así, tan especiales en algunos rasgos, y no de cualquier otra forma?" (2013, 12). La intención que subyace a la pregunta, en opinión de D. Swaab, durante treinta años director del Instituto Holandés de Investigaciones Cerebrales, es la "búsqueda de por qué somos como somos, una búsqueda de nuestra propia identidad" (2014, 27). Para R. Leakey y R. Lewin (1994), paleoantropólogos, no hay duda; en la respuesta racional al interrogante está implicada la investigación sobre los orígenes evolutivos de nuestra especie: el intento por comprender el proceso humano de *dar de si*, tratando de entender cómo ocurrió la humanización. Me inclino a pensar que, desde el principio, comenzar a vivir como un ser humano constituyó un problema de cooperación con un grupo de proximidad, tratando de desentrañar posibilidades de vida en nuevos ecosistemas.

La pregunta que traíamos, se transforma: ¿Por qué nuestra especie necesita la cooperación para vivir? ¿Qué es cultura, para que la necesitemos vitalmente, como comer? Si, como pienso, se trata de un escenario de cooperación, exige una zona intersubjetiva que posibilita la construcción del sujeto o, de lo contrario, la humanización es imposible; de ahí el daño producido al niño abandonado.

Puede demostrarse, sin mucho esfuerzo, que el imaginario de los libros de texto, revela el mundo representacional de nuestro momento cultural. Por ejemplo, el imaginario del cuerpo que extraía P. Laín Entralgo (1992) de esos libros era el de un cuerpo cadavérico –de anátomopatólogo–, asexuado pero sugiriendo varón, anaetáneo y nunca envejecido, caucásico de piel blanca o moreno playero, de diseño perfecto –los discapacitados y los enfermos reciben pocas alusiones–. En un contexto semejante, casi nadie se da por referido, se trata de un concepto impersonal. Contexto inadecuado para un proceso de humanización. Un síntoma de la Sociedad de la Información es la preocupación por los orígenes.

3. Indagar nuestros orígenes. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

Se preguntan F. Ayala y C.J. Cela Conde "cómo llegó nuestra especie a ser como es", cómo hemos llegado a este punto. Responden, que se debe a la "cultura" en sentido amplio: "lenguaje, tecnología, ciencia, arte y una organización social compleja de muchos

niveles con códigos legales, ética y religión" (2006, 37). E. Carbonell y R. Sala hacen otras dos afirmaciones:

> "La tecnología no es un hecho natural del que podamos prescindir, es una de nuestras adaptaciones principales, la más primitiva de las que nos convierten en humanos [...]: los primeros instrumentos y el inicio de la transformación del entorno y crecimiento del cerebro iniciaron la andadura del género Homo" (2002, 11).

Para estos dos autores no hay duda: "...la propiedad más importante de los homínidos humanos es la inteligencia operativa" (2002, 16), cuya manifestación es la "aplicación técnica", como eje central de nuestra "autoecología". En la especie humana, la naturaleza "ha adoptado la selección técnica como mecanismo de adquisición de complejidad" (2002, 36), hasta el punto de que la originalidad del etograma de los humanos la cifran estos autores en el comportamiento extrasomático de la producción de instrumentos[1].

Pareciera que para estos autores la pregunta es: ¿Cómo llegamos a ser humanos?; y la respuesta: haciendo herramientas.

3.1. El primer indicio

En la línea evolutiva de los seres humanos la *bipedia* o sistema de bipedestación es la primera característica humana que comentan los libros de antropología. En el relato es muy frecuente el salto directo de la liberación de las manos a la fabricación de herramientas: pudieron "utilizar los miembros anteriores no ya para caminar, sino para usar y construir utensilios" (Ayala y Cela Conde, 2006, 37). Así comenzó la evolución de la nueva adaptación cultural, "mucho más poderosa que la Biológica"[2]. Se comprueba en la bibliografía un amplísimo consenso entre la conformación postural dinámica del cuerpo, y la eclosión de la cultura. Sobre este punto hay coincidencia, desde hace varias décadas.

> "...la adopción de una forma de andar bípeda y en posición vertical fue el cambio crucial de comportamiento y anatómico que dio origen a nuestro linaje" (Tattersall, 1998, 131).

El 19 de julio de 2001, en la República del Chad apareció el cráneo de Toumai; en sucesivas campañas se completaron restos pertenecientes al menos hasta 12 individuos, "una verdadera familia" (Brunet, 2006, 185). Poniendo a prueba los restos de

1. "Hace pues 2,4 millones de años –no nos cansaremos de repetirlo– algunos primates empezaron a golpear piedras para fabricar instrumentos que usaban para cortar y triturar huesos. De esta manera, los homínidos del Plioceno africano podían cortar la envoltura de piel y grasa de los animales y conseguir su biomasa, así como llegar hasta el tuétano y obtener de él proteínas de alta calidad, sobre todo para los bebes y niños. Fue éste, sin duda, un avance extraordinario, una adquisición fundamental para el desarrollo de nuestro género" (Carbonell y Sala, 2002, 38).

2. Así lo expresa H. Lumley: "La secuencia de acontecimientos fundamentales que conducen al hombre está formada por la posición bípeda, la liberación de la mano y el desarrollo del cerebro" (2000, 21).

Toumai, con todos los métodos de datación disponibles, M. Brunet, director del equipo descubridor, sitúa la datación del fósil en los 7 ma., el "representante homínido más antiguo conocido" (2006, 192); ni chimpancé ni gorila; de una estatura estimable entre 1,20-1,30 m.; posee una capacidad cerebral pequeña, del orden de los 350-380 cm^3.

Después de un recorrido analítico meticuloso, F.J. Ayala y C.J. Cela Conde resumen esta historia con la siguiente apreciación:

> "Si los primeros bípedos surgieron hace seis o siete millones de años, las evidencias más antiguas de talla de piedra que han sido aceptadas como tales tienen alrededor de dos millones de años..." (2016, 123).

El consenso alcanzado es claro: entre los primeros *antropomorfos* bípedos y los primeros fabricantes de instrumentos, *H. habilis*, por lo menos, 5 millones de años. ¿Por donde transcurrió al principio el proceso de humanización?

Ponerse de pié fue un logro evolutivo crucial (Coppens, 2000). Por este motivo, los que lo consiguieron han sido considerados miembros del linaje que condujo a los humanos modernos: la familia *Hominidae*. Caminar erguido es un rasgo de identidad común a todos los representantes, permitió explorar un nicho ecológico nuevo "para ellos", *el suelo* de los bosques del valle Rift. Sobre este punto hay coincidencia, desde hace varias décadas.

> "...la adopción de una forma de andar bípeda y en posición vertical fue el cambio crucial de comportamiento y anatómico que dio origen a nuestro linaje" (Tattersall, 1998, 131).

Cuando en la literatura pedagógica se afirma, de pasada, que el proceso educativo ha tenido lugar desde que el hombre es hombre, se confirma, sin mediar demostración, que el problema pedagógico de la crianza es la consecuencia inmediata de la puesta en pie, del crecimiento del cerebro, de la mecánica obstétrica de la hembra y de una mente que encontró ventaja biológica en de la cooperación social.

3.2. La fuerza motriz de la evolución social

La *inteligencia operativa* que se muestra en la fabricación de herramientas no es el único poder de la mente, ni creo que fuese el primero en aparecer; ante todo, no fue el primero en presentar novedades cualitativas de operación (García Carrasco, 2007). J. Bruner denomina este subsistema funcional "mente paradigmática"; tan en primera fila se vino poniendo en el escenario de la humanización que C.J. Cela lo califica de "modelo técnico". J. Bruner señala inmediatamente que disponemos de otros poderes, los engloba en la que denomina "mente narrativa"; en el fondo, el conjunto de funciones con las que gestionamos el comportamiento social; ambas constituyen "[...] dos modalidades de pensamiento [...] cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad" (Bruner, 1988, 23).

Para lo que me interesa, la limitación principal estriba en "la dificultad paleontológica de intentar comprender la evolución de la conciencia del homínido" (Berger;

Hilton-Barber, 2001, 21), la "gama de emociones" que experimentaban por sobrevivir con tales vicisitudes, porque no dejan fósiles. M. Domínguez Rodrigo reitera la sugerencia de mirar hacia lo que denominan el *postcraneo*, sobre todo de la mujer.

> "Mis investigaciones indican que el estudio de los orígenes del hombre se ha fundado excesivamente en el examen de los cráneos de antiguos homínidos y no ha prestado atención suficiente a lo que sucede de cuello para abajo" (Berger; Hilton-Barber, 2001, 24).

La participación en la crianza fue un paso en el que la cualificación de las funciones de cooperación de estas comunidades de homínidos implicaron una ventaja evolutiva y una estimulación para la mayor complejidad del grupo social; la participación en la crianza estimuló la transformación de las formas de organización de roles sociales. Creemos que la cooperación en la crianza constituye un dominio de calidad excepcional para la práctica de las funciones mentales de cooperación, cognitivamente más eficiente que la caza; creo que se encuentra en la raíz de los campamentos y la prehistoria de la vivienda.

M. Tomasello (2010, 26), al analizar la complejidad funcional de la cooperación humana, a través de la observación de niños de 14-18 meses, construye la hipótesis de que el fenómeno básico en la estructura mental que soporta la cooperación lo constituyen tres formas de altruismo: (i) *altruismo de ayuda,* (ii) *altruismo de proporcionar información,* (iii) *altruismo de compartir.*

En el mundo de la vida, las funciones mentales implicadas en el acto de echar una mano, fueron y siguen siendo indicios de humanidad: solidaridad/cooperación.

Referencias

ARSUAGA, J.L.; MARTÍN-LOECHES, M. (2013). *El sello indeleble. Pasado, presente y futuro del ser humano.* Barcelona, Debate.

AYALA, F. J. ; CELA CONDE, C.J. (2006). *La piedra que se volvió palabra. Las claves evolutivas de la humanidad.* Madrid, Alianza Editorial.

BERGER, L.R.; HILTON-BARBER, B. (2001). *Tras las huellas de Eva. El misterio de los orígenes de la humanidad.* Barcelona, Ediciones B.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.

BRUNET, M. (2006). *D'Abel a Toumaï. Nomada, chercheur d'os.* París, Odile Jacob.

CARBONELL, E.; SALA, R. (2000). *Planeta humano.* Barcelona, Península.

COPPENS, Y. (2000). *Le genou de Lucy. L'histoire de l'Homme e l'histoire de son histoire.* París, Odile Jacob.

GARCÍA CARRASCO, J. (2007). Poderes de la mente humana: la potencia paradigmática y la potencia narrativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 11-37.

GAZZANIGA, M. (2010). ¿Qué nos hace humanos?: La explicación científica de nuestra singularidad como especie. Barcelona, Paidós.

LAÍN ENTRALGO, P. (1992). *Cuerpo y alma : estructura dinámica del cuerpo humano.* Madrid, Espasa Calpe.

LEAKEY, R.; LEWIN, R. (1994). *Nuestros orígenes. En busca de lo que nos hace humanos.* Barcelona, RBA.

LUMLEY, H. (2000). *El primer hombre*. Madrid, Cátedra.

RIDLEY, M. (2004). *Qué nos hace humanos.* Madrid, Taurus.

SWAAB, D. (2014). *Somos nuestro cerebro. Cómo pensamos, sufrimos y amamos.* Barcelona, Plataforma Editorial.

TATTERSALL, I. (1998). *Hacia el ser humano. La singularidad del hombre y la evolución.* Barcelona, Península.

TOMASELLO, N. (2010). ¿Por qué cooperamos?. Madrid, Katzeditores.

VALDIVIELSO, S.; AYUSTE, A.; RODRÍGUEZ, Mª. C.; y VILA, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Democracia y Educación en la Formación Docente*. Disponible: http://mon.uvic.cat/site-2016/ponencias/ponencia-2/

VISIBILIZANDO LAS MAESTRAS OLVIDADAS

Mª de las Mercedes Inda Caro
Universidad de Oviedo

Resumen. La ausencia de las mujeres en el currículo invisibiliza el papel que éstas han tenido en el desarrollo de un campo académico y profesional, a partir de esta idea, que analiza la ponencia, esta adenda ha querido reflexionar sobre la presencia, o ausencia, de figuras femeninas en el currículo editado y comunicado de la asignatura, de formación básica del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, Teorías de la Educación e Historia de la Escuela.

Palabras clave: maestras, currículo, renovación pedagógica, Grado Maestro/a Educación Primaria

1. Reflexiones

La ponencia analiza el papel del currículum como uno de los agentes para trabajar la diversidad existente en los centros educativos, en este sentido se analiza como el currículo en muchas ocasiones "invisibiliza así las mujeres y al hacerlo niega el aporte que mujeres individuales han ofrecido a la humanidad, ...como productoras de arte y de ciencia" (Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016, 10), la autoría de la ponencia continua indicando que en el siglo XXI sigue siendo una tarea pendiente la presencia de las mujeres en los currículo que se trabajan en las diferentes asignaturas de los distintos niveles educativos.

El currículo desde la teoría de la educación se define como "una elaboración pedagógica que se propone como guía para la acción educativa en la que se plasma una teoría de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje" (Vera, García del Dujo, Gargallo y Peña, 1999, 19), cuando se integra la perspectiva histórica se puede definir como: "el crisol mediante el que la cultura escolar da respuesta a las intenciones formativas de los grupos sociales que lo producen" (Terrón, 2006, 145). Los contenidos que son seleccionados en un programa curricular parten de la cultura escolar que es transmitida en un centro educativo, entendiendo por cultura escolar la que presentan Terrón y Álvarez (2002, 242) en palabras de Viñao: "La cultura escolar,..., estaría construida,..., por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas". Por otro lado cuando se aborda el estudio del currículo se pueden establecer diferentes niveles, esto serían (Terrón, 2006, 145):

- El currículo necesario: conjunto de teorías, pensamientos de los intelectuales, políticos y sociedad civil, que considera la institución educativa como agente de cambio ante las necesidades sociales.
- El currículo oficial: las directrices que marcan las diferentes normativas-legislativas, sobre los contenidos que deben ser abordados en cada uno de los niveles educativos.
- El currículo editado: serían los libros de textos y cuadernos de trabajo publicados por las diferentes editoriales.
- El currículo comunicado: se trataría de los contenidos trabajados por los y las docentes.
- El currículo recibido: sería analizar el currículo a partir de las interpretaciones que realizan los y las estudiantes del currículo comunicado.

De tal manera se podría analizar el currículo editado de una asignatura para determinar si existe o no la perspectiva de género. Partiendo de esta idea, la autora de la adenda ha querido realizar una pequeña reflexión sobre la presencia de la perspectiva de género en los estudios de Magisterio, más concretamente, sobre la presencia de las mujeres en el currículo de la asignatura de Teorías de la Educación e Historia de la Escuela.

2. Reflexión sobre la presencia de figuras femeninas en la asignatura de Teorías de la Educación e Historia de la Escuela

Esta disciplina se encuentra como materia de formación básica en los estudios de Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Se trata de una asignatura que presenta al alumnado las principales propuestas pedagógicas que se han realizado a lo largo de finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, de las propuestas que se trabajan en la mayoría de los programas de la asignatura, de media se incorpora solamente una figura femenina, y suele ser María Montessori.

En este sentido, es destacable, que siendo estos estudios de grado eminentemente femeninos, no haya escuchado en todos mis años como docente en esta asignatura, ninguna voz que se sorprendiera de este hecho. Esto nos hace confirmar lo que dice la ponencia "se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación." (Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016, 17).

Además se debe contextualizar el ámbito profesional de los egresados de esta titulación, principalmente se encuentra en el ámbito formal. Esto nos lleva a otra idea de la ponencia donde se señala que "la escuela como institución educativa [...] como agente de socialización, como forjadora de ciudadanía, [...]" (Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016, 9). La escuela desde que se convirtió en un elemento para conseguir la igualdad social (a partir del siglo XVIII), es una de las estructuras básicas de la socialización de las personas.

Los estudiantes, del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria van a tener en esta materia la oportunidad para "reflexionar sobre los hechos y la acción educativa" (Esteve, 1994, 118) desde una perspectiva histórica. La concepción del maestro, la figura de la maestra, las metodologías empleadas en el aula, la institución como es-

pacio físico y social en el que se desenvuelve la actividad docente no se pueden entender sin el contexto social, político, económico en el que se construyeron. Por otro lado, el abordaje de las diferentes teorías de la educación que se han desarrollado se comprende cuando se establecen entre ellas un lazo de unión. Este lazo es la historia legal, la historia sobre cómo se formaban a los profesionales del magisterio, y la historia de los pueblos. Cómo si no se van a comprender movimientos como la Escuela Nueva, el cual se gestó antes, durante y después de las dos guerras mundiales. Cómo si no se va comprender el énfasis que dio Freinet a su teoría, en cuanto que creía que, hasta ese momento, no se había pensado en la formación que tenían los maestros rurales. Es necesario que el estudiante pueda comprender el porqué de los conceptos y modelos como elementos que pertenecen a la realidad histórica del momento. El docente deberá acercar lo más posible las teorías y hechos históricos más próximos a la realidad social del alumnado. Pero en todo este discurso ¿dónde se sitúa la presencia de las mujeres en el currículo de la asignatura?, la respuesta podría ser poca. La siguiente pregunta sería ¿cómo es posible esta respuesta, cuando las maestras han sido pieza fundamental en la historia del magisterio español?

3. Un poco de historia

Escolano (1982, 63) señala que en España algunas provincias abrieron sus puertas a la formación de las maestras de manera espontánea: la primera fue la de Pamplona (1847), luego la siguieron: Logroño (1851), Álava, Cáceres y Zaragoza (1856), Cádiz, Segovia y Teruel (1857). Más tarde Cuenca, Granada, Huesca, Salamanca y Sevilla (1858) y otras 18 más. Ferrer y Rivero (1893) indica que para obtener el título de Maestra de Primera Enseñanza se debía haber cursado las materias correspondientes en la Escuela Normal a los estudios de niñas. En la Real Orden del 17 de agosto de 1884 se establece que para obtener el título de Maestra de primera enseñanza elemental había que superar dos años. En el primer año se encontraban las prácticas de la enseñanza, y durante el segundo curso la asignatura Principios de Educación, Métodos de enseñanza y Organización de escuelas. Asimismo ya se introduce una materia denominada Nociones de Historia de España. En el tercer año hay que destacar Ampliación de la Pedagogía y las Prácticas de la enseñanza y superando la prueba correspondiente, optaban al título de Maestra de primera enseñanza superior.

En el comienzo del siglo XX español grandes figuras del magisterio contribuyeron al desarrollo de conciencias sociales las cuales empezarían a cuestionar las propuestas políticas del momento. En el caso de España, hay que señalar la figura de Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909), el cual contribuyó a poner en marcha el modelo pedagógico de la Escuela Moderna y cuyo fin fue consecuencia de los enfrentamientos políticos de la época. Paralelamente destacar la figura de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Bartolomé Cossío (1857-1935). En este contexto, simultáneamente, estuvieron ejerciendo figuras femeninas en el panorama español que tuvieron gran influencia en el desarrollo posterior de la historia de la educación (Poveda, 2014): María de Maeztu Whitney (1881-1948) y Carmen Gayarre Galbete (1900-1996). Junto a estas dos mujeres, y muchas más, hay que destacar a las maestras que ejercían su labor profesional

en una España de grandes convulsiones, las llamadas "maestras de la república". Entre ellas, hay una figura como la de Petra Azpiroz Lazcano (1914-2001), maestra que desarrolló su actividad entre 1933-1936 (Ainciburu, 2010). La importancia de esta figura es que fue la primera docente en impartir clase en euskera en una escuela de primaria en la comunidad navarra, concretamente en Estella. Con 19 años, y preparando sus oposiciones para la provincia de Guipúzcoa, el alcalde de esta ciudad llamó a Petra para que empezara a dar clases en la escuela vasca que se iba abrir por iniciativa popular en Estella. La importancia de este hecho era que se iba a reanudar la enseñanza en euskera después de haber estado prohibida durante tiempo. La escuela comenzó con 12 estudiantes, llegando a 43 niños en el último año en que la escuela estuvo abierta. Tenía como característica ser mixta, algo que se había modificado por el gobierno central con el Estatuto de la Primera Enseñanza (Llopis, 1933, ed. 2005). Las edades del alumnado eran de 3 a 14 años.

4. Los principios de la Escuela Nueva en una pequeña escuela de Estella en 1933

Esta maestra puso en práctica las propuestas que desde el modelo pedagógico de la Escuela Nueva se venía desarrollando en Europa, Estados Unidos y España.

El principio de aprendizaje individualizado, una escuela flexible, acorde a las necesidades del educando estaba presente en sus aulas, atendía a cada estudiante según el nivel del mismo. Repartía a los estudiantes en tres salas, mientras los pequeños pintaban, leían, los mayores aprendían con la enciclopedia del momento. El fomento del autoaprendizaje lo llevó a cabo estructurando el aula en espacios diferentes, método iniciado por María Montessori (1870-1952). El principio de una escuela activa se plasmó, por un lado en dotar de gran importancia a la educación física, y por otro, con las salidas que realizaban por el entorno de la escuela. Las clases de gimnasia empezaban con una tabla de ejercicios, que realizaban los jueves, acompañándose por canciones hechas por gente del pueblo y manuscritas por la propia maestra, Petra, para que el alumnado pudiera seguir las letras. Una escuela acorde con la realidad social, con el contexto en el que vive el estudiante, lo llevó a cabo mediante la enseñanza de la cultura y geografía de la provincia. La escuela vasca de Estella cerró sus puertas en el verano de 1936, para volver a ser abierta el 5 de Octubre de 1970 (Etxaniz y Galdeano, 2013).

Esta pequeña descripción, de la figura de esta maestra, sirve para reflexionar sobre la necesidad de poder presentar figuras femeninas que estuvieron presentes en el movimiento de renovación pedagógica que se desarrolló en la España de aquel momento, Petra Azpiroz fue una maestra entra las muchas que desarrollaron su trabajo en las aulas de educación infantil y primaria, sin embargo en el currículo comunicado apenas están presentes, y mucho menos ni en el editado, ni en el currículo oficial.

Referencias

AINCIBURU, A. (2010). Personajes: Petra Azpiroz. *Antzina,* 10, 31-34.

ESCOLANO, A. (1982). Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación,* 269, 55-76.

ESTEVE, J. (1994). Metodología didáctica en teoría de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación,* 157, 117-139.

ETXANIZ, P. y GALDEANO, R. (2013). Se prohíbe la palabra. Disponible:
https://www.youtube.com/watch?v=_TRvElSoKv8 [Consultado el 29 de abril de 2016].

FERRER Y RIVERO, P. (1893). *Tratado de la legislación de la Primera Enseñanza*. Disponible:
http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=449977 [Consultado el 11 de mayo 2014].

LLOPIS, R. (1933, ed 2005). *La revolución en la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.

POVEDA, M. (2014). Las mujeres en el progreso del saber pedagógico: la Universidad española durante la II República. En RABAZAS, T. (Ed.). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación,* 87-108.

TERRÓN, A. (2006). Lo que la escuela transmitió: el currículo y su acreditación. En ESCOLANO, A. (Ed.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 145-169.

TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V. (2002). Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela. *Cultura y Educación,* 14(3), 237-252.

VALDIVIESO, S., AYUSTE, A., RODRÍGUEZ, M. C. y VILA, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. Disponible:
http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-2_SITE2016.pdf. [Consultado 27 de abril de 2016].

VERA, J., GARCÍA DEL DUJO, A., GARGALLO, B. y PEÑA, J. V. (1999). Criterios de selección de los contenidos del currículum. *Teoría de la educación,* 11, 13-52.

PARTE III
FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE FUTUROS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Joaquín Souza está aprendiendo a leer, y practica con los carteles que ve. Y cree que la P es la letra más importante del alfabeto, porque todo empieza por ella:
Prohibido pasar
Prohibido entrar con perros
Prohibido arrojar basura
Prohibido fumar
Prohibido escupir
Prohibido estacionar
Prohibido fijar carteles
Prohibido encender fuego
Prohibido hacer ruido
Prohibido...

Eduardo Galeano
Bocas del Tiempo

DEMOCRACIA Y FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS FUTUROS MAESTROS: RAZONES, POSIBILIDADES Y OBSTÁCULOS

Francisco Esteban (coordinación)
Universidad de Barcelona

Aurora Bernal
Universidad de Navarra

Fernando Gil
Universidad Complutense de Madrid

Miriam Prieto
Centro de Estudios Superiores Don Bosco-Universidad Complutense de Madrid

Resumen. El carácter de un maestro tiene un valor incalculable. Muchas personas podrían afirmar que han tenido uno, o incluso varios, que les caló, les marcó en un sentido u otro, les rescató de la ignorancia y orientó sus vidas, les escuchó o cuestiones por el estilo, en definitiva, que consiguió resultados impagables. No se está afirmando que haya un carácter auténtico y legítimo y otros espurios y fraudulentos, se está diciendo que hay maestros a los que se les encienden los ojos cuando educan, porque eso forma parte de sus vidas, y otros que parecen no otorgar demasiada importancia al arte de educar y lo reducen a un tipo de trámite. El mundo de la educación necesita de los primeros y no de los segundos. Esta ponencia se dedica, en primer lugar, a presentar razones para que el carácter sea parte de la formación universitaria que reciben los futuros maestros, para que dicha formación sea más humanista, comprometida y responsable con los valores de la democracia. La formación universitaria que hoy se defiende, la útil, práctica y adaptada a los tiempos que corren, junto a la popular concepción de que eso del carácter es algo que depende de uno mismo y que uno trae de casa ya formado, y a la idea de que es otra manera de llamar a la mera vocación hacia el magisterio, parecen formar un mejunje perfecto para que el futuro maestro pase por la universidad, vaya reuniendo competencias, y no viva un auténtico proceso de transformación personal. En segundo lugar, se presentan algunos obstáculos y posibilidades con las que se encuentra la formación del carácter en la actual preparación de maestros, y se hace a partir de tres grandes pilares de la formación universitaria: el profesorado, los contenidos académicos y la pedagogía universitaria.

Palabras clave: carácter, formación universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, formación de maestros

1. Introducción

> "La universidad debe cuidarse del mecenazgo de este mundo, o descubrirá que ha vendido su derecho de nacimiento por un plato de lentejas; descubrirá que, en lugar de estudiar y enseñar las lenguas y las literaturas del mundo, se transformó en una escuela de capacitación para intérpretes; que, en lugar de dedicarse a buscar hallazgos científicos, se ocupa de formar ingenieros en electrónica o químicos industriales; que, en vez de estudiar la historia, estudian y enseñan historia con un propósito ulterior; que, en vez de educar a hombres y mujeres, los capacitan exclusivamente para cubrir un nicho de la sociedad" (Oakeshott, 2009, 143-144).

Quien más quien menos, anhela que los diferentes nichos sociales de su comunidad, sea el de la salud, la política, la economía, la justicia, y por supuesto el de la educación, estén en manos de los mejores profesionales posibles. La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, uno de los documentos que mayor influencia ha tenido en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), refleja claramente este desiderátum, hay que: "formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos" (UNESCO, 1998).

Las Facultades de Educación o sus equivalentes, a las que podrían sumarse centros universitarios y organizaciones dedicadas a la formación permanente del profesorado, han asumido la complejidad de los tiempos que corren (Hargreaves, 1994); y se encargan de que los futuros maestros[1] se muevan con soltura en las didácticas, los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, el trabajo cooperativo, la última virguería tecnológica que ya utiliza gran parte del alumnado, las aulas multiculturales, la inclusión educativa, el empoderamiento, la resiliencia y tantas otras cuestiones. No se está diciendo que las nuevas hornadas de maestros salgan de la Facultad prestas y dispuestas para bracear en cualquier condición y situación, eso es misión imposible, y no es tarea de la universidad. Lo que se afirma, para tranquilidad de la UNESCO, es que son promociones que están lo suficientemente cualificadas para no sentirse incómodas ante un sinfín de circunstancias que se les pongan por delante.

Ahora bien, la advertencia, para algunos augurio, del influyente filósofo Michael Oakeshott no es baladí, e incumbe y de qué manera a la formación de maestros. ¡Vayan ustedes con cuidado¡, viene a decir el pensador británico, no se dediquen única y principalmente a situar a los futuros maestros a la altura de los tiempos actuales porque se desorientarán; creerán que al formar en lo útil, eficaz y eficiente se está educando en lo necesario, y que al poner los cinco sentidos en lo apremiante y acuciante se está tomando en consideración lo importante y sustancial. Oakeshott habla de mantener ese fin típicamente universitario que consiste en educar en los modos de ser, cavilar y

1. Señalamos dos cuestiones. La primera: en este trabajo escribimos maestro y maestros por una cuestión de claridad expositiva, aunque lógicamente y como es de imaginar, con ello nos referimos a personas de cualquier género. La segunda: las ideas y reflexiones de nuestra ponencia van especialmente dirigidas a la formación de maestros de Educación Primaria y Secundaria, sin que ello signifique que no puedan ser acomodadas a las formaciones que reciben maestros y profesores de otros niveles educativos diferentes.

obrar, en el humanismo, la cultura, los valores, principios morales, etc., en definitiva, en la formación[2] del carácter; nos da a entender que, más allá de la formación profesional, técnica o cualificada, la formación de maestros debería promover la conquista de lo que se ha llamado *The Good Life of Teaching* (Higgins, 2011).

El carácter de un maestro no es cualquier cosa, su potencia parece incalculable. Sin ir más lejos, deben ser bastantes las personas que han sentido predilección y apego hacia una determinada materia gracias a que su maestro no solo la explicaba, sino que la encarnaba; y no es casualidad que en un número significativo de las biografías y autobiografías de grandes personajes aparezca la figura de un maestro que marcó sus vidas por aquel gesto oportuno, aquellas palabras certeras, aquel silencio ensordecedor o aquella mirada afectuosa en ese momento preciso, sí, por su carácter. Por estas y otras razones similares, tal y como afirmaba John Dewey, "la tarea de educar determinadas cosas es delegada a un grupo especial de personas" (Dewey, 1916, 11).

Dicho esto, el objetivo de nuestra ponencia es doble: primero, presentar razones que sustenten que la formación del carácter es un asunto sustancial e inexcusable en la formación de maestros que se supone deben vivir y hacer vivir la democracia; y segundo, identificar las posibilidades y los obstáculos con los que dicha formación se encuentra hoy, y que son gestados y promovidos por, quizá, las tres principales hebras de la formación universitaria: el docente, los contenidos académicos y la pedagogía universitaria.

2. Razones para la formación del carácter en la formación de maestros y maestras

La primera razón por la que estimamos que la formación del carácter debe ser considerada como merece en la formación de maestros es porque se trata de algo que es educable[3]. La aparente obviedad de esta afirmación no debería mermar su relevancia, principalmente porque, como se ha indicado más arriba, formar el carácter no es desarrollar o perfeccionar cualquier cosa. De este asunto, por lo menos en Occidente, se viene hablando desde la Grecia Clásica, desde que Aristóteles planteara un sistema ético del tal calado (Aristóteles, 2001) que impregnó la moral cristiana tomista e iluminó gran parte del planteamiento moral europeo desde el siglo XIII hasta el ilustrado siglo XVIII (Camps, 2013). A partir de la segunda mitad del siglo pasado, el interés por la formación del carácter recupera el aliento, principalmente de la mano de Elisabeth Anscombe (1958), y a la filosofía moral (MacIntyre, 1987; Nussbaum, 1986) se le unen

2. En este trabajo nos referimos a formación ("bildung"), tal y como se defiende desde la escuela alemana de Teoría de la Educación. Para un análisis exhaustivo vale la pena consultar Esteve (2010), donde se puede encontrar la diferencia entre formación y educación ("erziehung"), así como entre otros conceptos afines asociados.

3. Existe un acuerdo generalizado a la hora de diferenciar el temperamento (o conjunto de cualidades psíquicas y genéticas, también llamadas factores endógenos), y el carácter (o conjunto de cualidades adquiridas, también llamadas factores exógenos); y por lo tanto, a la hora de asumir que la parte de la personalidad humana que es conformada por el medio social, y sobre todo por la educación, es el carácter (Fromm, 1947; Allers, 1950; Mounier, 1955).

la filosofía de la educación (Sherman, 1989; Carr, 1991), la psicología moral (Flanagan, 1991; Peterson and Seligman, 2004; Fowers, 2012) y el psicoanálisis (Fromm, 1953), por nombrar algunos de los ámbitos más relevantes.

En este escenario, como es de imaginar, la formación del carácter ha sido concebida e interpretada de múltiples maneras, tanto que se ha convertido en una especie de concepto paraguas que cobija a todo aquello que habla del desarrollo positivo de la persona (Berkowitz, 2012). No obstante, y sin ánimo de ser exhaustivos, se pueden sonsacar las siguientes apreciaciones: 1) Que el objetivo no es tanto el desarrollo de una persona que, racional, autónoma e imparcialmente, pueda justificar sus juicios morales, concepciones del bien o mandatos privados (Kohlberg, 1981), sino el de una persona virtuosa, el de un ser que transita desde el tal y como es hasta el tal y como podría ser si extendiera su naturaleza humana (*telos*), y por lo tanto, que no se trata tanto de conservar un estado natural ante las inclemencias sociales (Rousseau, 1990) como de potenciarlo y mejorarlo en, con y para ellas. 2) Que ese lugar de llegada no es la reunión de un conjunto de opciones morales y vitales posibles, sino la morada de alguna concepción de verdad, sea esta la que sea, es decir, el resguardo del relativismo y del escepticismo (Derrick, 1982). 3) Que a ese estado, tal y como la persona podría ser, se llega a través de la razón práctica, gracias a la inteligencia informada por las virtudes, por el conjunto de cualidades y atributos, no medios o instrumentos, que permiten labrar la vida buena, la vida que vale la pena ser vivida (MacIntyre, 1987; Spaemann, 1987). 4) Que la adquisición de virtudes se consigue a través de prácticas o formas de actividad humana cooperativas que además de estar orientadas al logro de bienes externos, también conllevan la conquista de bienes internos. 5) Que participar en esas prácticas demanda la puesta en marcha de hábitos, puntos de encuentro entre la razón y lo afectivo, sentimental o pasional (Bernal, 1998), y 6) Que concurrir en dichas prácticas comunitarias es mantener una conversación constante con otros interlocutores, practicar la autocomprensión y buscar la autenticidad en medio de la urdimbre de la interlocución (Taylor, 1996). En definitiva, formar el carácter tiene que ver con educar en hacer lo correcto, del modo correcto y por razones correctas (Schwartz y Sharpe, 2010; Cooke y Carr, 2014). Por supuesto, y por lo menos en el mundo de la educación, lo correcto no es algo identificado, fijo e indiscutible, sino el propio ejercicio de su búsqueda, el apasionante y dramático esfuerzo que se deposita en localizarlo, o como decía Goethe, aquello "que se desenvuelve viviendo".

Lo dicho nos conduce a la segunda razón. La formación universitaria y la formación del carácter forman un binomio inseparable. Así lo demuestra la maravillosa historia de la universidad (Rüegg, 1994), las apasionantes filosofías que escudriñan el significado y el sentido de la educación universitaria (Wyatt, 1990), o incluso, agudos intentos de identificar qué caracteres son los adecuados para determinadas profesiones, como el que realizó el Doctor Huarte de San Juan (Huarte, 1977). Además, es precisamente el estado de esta relación lo que espolea razonadas críticas y certeros reproches sobre la formación universitaria contemporánea (Kiss y Euben, 2010; Collini, 2012; Hernández, Delgado-Gal y Pericay, 2013).

Cuando de lo que se habla es de la formación de maestros y maestras esta relación adquiere mayor fuerza si cabe. El gran filósofo del diálogo Martin Buber describe magníficamente la necesidad de que el vínculo mencionado sea férreo y vigoroso. Cuando

una persona recién titulada en educación entra en un aula, y se ve ante un grupo de alumnos, frente a una representación de la sociedad, puede sentir una curiosa inquietud: "Estos chicos –no los he buscado; he sido colocado aquí y tengo que aceptarlos como son– pero no como son ahora en este momento, no, como ellos *realmente* son, como pueden llegar a ser. Pero, ¿cómo puedo encontrar lo que hay en ellos?, y ¿qué puedo hacer para darle forma?" (Buber, 1973, 141). [Cursiva en el original]. Es, quizá en ese momento, cuando el maestro intuye que su misión va más allá de enseñar matemáticas, literatura o informática, que trasciende su habilidad pedagógica y didáctica o que todo su elenco de competencias puede quedar en agua de borrajas, es quizá en ese momento, cuando asume que su tarea consiste en transformar una profesión en un arte porque le reclama a uno en tanto que persona (Gusdorf, 1969; Steiner, 2004; Sennet, 2009). Se podría pensar que la intranquilidad de la que habla Buber, que no deja de ser una manera de apalabrar el sentido ético del acontecimiento educativo (Bárcena y Mélich, 2014), aflora de manera instintiva cuando se accede al mundo profesional, o que viene incorporado en la vocación educativa, en el "estoy en esto porque me gustan los niños y las niñas" que enarbolan no pocos de nuestros estudiantes. Sin embargo, no es siempre así, casi nunca es así, ese sentido debe ser cultivado y alimentado en la universidad. Incluso, cabría preguntarse si es suficiente con la formación del carácter que puede proveer la universidad, si antes de acceder a ella no se deberían requerir una serie de condiciones personales que la universidad ni puede ni debe proveer, es decir, si no hay que repensar el trasfondo de aquello que había escrito en el frontón de la Academia platónica: "Que no entre aquí el que no sepa geometría".

La tercera razón por la que la formación del carácter tiene sentido en la formación universitaria de maestros la aportan ellos mismos. Aquellos que ya tienen una cierta experiencia en la práctica educativa consideran que un buen maestro es, principalmente, una persona con una especial manera de ser (Kukla-Acevedo, 2009; Timmerman, 2009); y los que aún carecen de bagaje apuntan en la misma dirección (Abrandt y Hammar, 2009; Trent, 2011; Caires, Almeida y Vieira, 2012; Stenberg *et alter*, 2014). Además, investigaciones que tratan de identificar al buen maestro, y que tienen una relevancia internacional considerable, comulgan con lo señalado (Arthur, *et alter*, 2015). Parece ser que a la formación de maestros se le está pidiendo algo más que técnicas y utilidades, y esto recuerda a lo que apuntara Jürgen Habermas, a aquello de que un universitario no sólo debe conocer los intríngulis de la profesión a la se quiere dedicar, sino que también debe indagar sobre el tipo de profesional que quiere llegar a ser (Habermas, 1984).

Las razones presentadas, y seguramente alguna otra que pudiéramos recuperar, parecen esbozar una formación universitaria que adquiere la hechura de un ínterin en el tiempo, de un alto en el camino, de una tregua, de un alejamiento del *Hic et nunc*, el aquí y el ahora; y sobre todo, parecen dibujar una formación universitaria que, como señalara Pedro Salinas en una maravillosa conferencia (Salinas, 2011), forja al estudiante, una formación que no está determinada, ni por sus apetencias y particulares necesidades, ni por las urgencias, vicisitudes, y por qué no decirlo, competencias del momento. Eso no significa desentenderse de la realidad, sino apostar por el florecimiento humano y la formación del carácter, algo que requiere cuando menos tres requisitos: que los futuros maestros sean reconocidos y se reconozcan como auténticos

sujetos de aprendizaje, como personas que pueden dejar de ser como son para ser de otra manera; defender el compromiso de aprender algo en particular, o si se prefiere, que se apueste por cuestiones que vale la pena aprender, algo con lo que comprometerse e identificarse; y por último, aceptar que la formación de maestros no está limitada a cuestiones útiles, que en la inutilidad, tan vilipendiada en la postmodernidad, se esconde una tremenda utilidad (Ordine, 2013).

Las razones mostradas nos conducen a la segunda parte de nuestro objetivo, a saber: detallar qué obstáculos y posibilidades se le presentan a la formación del carácter en la formación de maestros, y para ello, como ya dijimos, nos centramos en tres importantes pilares del acontecer formativo universitario que, aunque están interrelacionados y ninguno se explica enteramente sin los otros, merecen ser tratados por separado.

3. El profesor universitario y su incidencia en la formación del carácter

Para desarrollar este apartado nos planteamos una cuestión que nos parece fundamental: ¿puede el profesor universitario formar el carácter de los estudiantes que están aprendiendo a ser maestros? Nuestra respuesta posible se enmarca en dos premisas que se derivan de los apartados precedentes. La primera: en la misión de la universidad, la formación del carácter debería ocupar un espacio en la visión general de la formación de futuros profesionales y ciudadanos; además se comprueba como algo necesario para el desarrollo de la carrera académica para las actividades de docencia, investigación y gestión. Cada universidad, de acuerdo a cómo plasma su misión, contempla la formación del carácter en un lugar u otro, directa o indirectamente, como una finalidad secundaria o entre una de sus prioridades. La segunda: en la formación de maestros cabe incluir la formación del carácter como un propósito específico. El "buen" carácter constituye una herramienta fundamental de los educadores (Arthur, *et alter*, 2015), y por tanto, se debería adoptar como meta educativa en los Grados y Postgrados con los que se cualifican los futuros profesionales de la educación.

Dicho esto, una vía de solución al interrogante inicial consiste en acercarse a la Educación obligatoria y procurar trasladar lo que allí acontece al ámbito universitario. Para ello, recurrimos a la investigación y formación que ofrecen las instituciones cuya finalidad es difundir la formación del carácter en las escuelas y centros educativos (Naval, *et alter*, 2015). Entendiendo cómo aprenden los alumnos de sus maestros el buen carácter, podemos trasladar la experiencia a cómo pudieran aprenderlo los maestros, y de este marco hacer otro trasvase al contexto universitario, resolviendo qué es necesario que aprendan los docentes universitarios para promover el carácter de los estudiantes que quieren ser maestros. Este camino es también necesario ante el escaso número de investigaciones recientes que se han realizado sobre el papel del docente en la formación del carácter de los estudiantes universitarios en general y de los estudiantes de Educación en particular, aunque ya hubo planteamientos de la temática hace una quincena de años (Berkowitz y Fekula, 1999).

Otro foco para este estudio es la investigación en la que se presta atención a la formación de los estudiantes universitarios y que se ampara bajo los rótulos de profe-

sionalismo, ética profesional, desarrollo de competencias profesionales, liderazgo, e incluso emprendimiento. Sin el ánimo de ser exhaustivos, apuntamos las ideas principales del tema a través de tres cuestiones que nacen de la pregunta con la que hemos empezado este apartado.

3.1. ¿Cómo el carácter de los maestros y profesores repercute en la educación?

Los maestros deben recibir una formación específica para que conozcan cómo es la repercusión de su carácter en el desarrollo del carácter de sus alumnos (Bullough, 2011). El carácter permite o impide el modo adecuado de afrontar el trabajo de la enseñanza en las aulas y las relaciones interpersonales necesarias para llevar a cabo este trabajo (Osguthorpe, 2008; Rosenberg, 2015). Esta tesis adquiere más consistencia cuando se vincula a una concepción de la labor educativa como tarea intrínsecamente moral; el profesor al realizarla "se da forma" a sí mismo y modela con su comportamiento directa o indirectamente a los demás, especialmente a las personas menos "hechas", a los alumnos.

Ilustramos la idea con un ejemplo. Se establece una relación entre el carácter moral de un profesor (es justo), la enseñanza buena, equitativa (enseñar a todos los alumnos como lo necesitan y colaborar con los otros educadores), la buena/eficaz enseñanza (enseña preparando e impartiendo sus clases con competencia), la colaboración adecuada con la dirección del centro, el personal no docente, las familias, contribuyendo a un clima de respeto a lo debido hacia las personas.

3.2. ¿Cómo se deberían preparar los maestros para educar el carácter?

Un paso básico de esta formación es comprender y comprometerse con el sentido completo de la enseñanza que contiene una dimensión moral y por tanto conlleva una responsabilidad social (Campbell, 2008). Este sentido, que forma parte de la vocación profesional del maestro, es el marco de referencia para hacer entender la relevancia del cuidado que el estudiante tiene que hacer de su carácter, si ambiciona la excelencia como profesional (Schwartz, 2008; Campbell, 2013; Cooke y Carr, 2014).

Otro elemento de esa preparación consiste en entender qué es el carácter, cómo se desarrolla y cómo se pueden aprovechar las oportunidades que surgen en la vida escolar para mejorarlo (retos, conflictos, dificultades, cumplimento de normativas, propuestas de mejora e innovación, ejecución de proyectos, colaboración en equipo, reflexiones autocríticas, etc.). Este entendimiento discurre con más facilidad si el profesor sabe de su propio carácter, de cómo puede mejorar y de cómo lo puede hacer en el desarrollo de su actividad profesional.

Disciplinas como Antropología, Psicología, Ética y Educación moral facilitan que los futuros maestros conozcan básicamente cómo se puede promover el carácter (Carr, 2005, 2007). Algunos autores insisten en la importancia de conocer y llevar a la práctica este conocimiento: ser capaces de señalar de modo respetuoso qué está bien y qué mal, ayudar a pensarlo y descubrirlo, aceptar a cada alumno con su modo de ser, motivar para el cambio y mejora de los comportamientos. No faltan algunos estudios

en los que se detallan qué virtudes se han de estimar en el educador (Lázaro, 2007; Bullough, 2011).

La integridad del profesor es tan importante como el dominio de una disciplina y de las técnicas de enseñanza. Solo con cierta integridad se puede entender de fondo esta responsabilidad moral inserta en la tarea educativa y asumirla. Los profesores deben poner su carácter en acción para llegar a ser buenos docentes desde su preparación inicial.

3.3. ¿Cómo se deberían preparar los docentes universitarios para formar el carácter?

Si los maestros y profesores van por delante de sus alumnos en su tarea de hacer un buen carácter, parece obvio afirmar que el docente universitario de futuros profesores también. Podríamos aplicar las ideas sobre la formación de maestros, expresadas en el apartado anterior, a la formación de los profesores universitarios en los Grados relacionados con la Educación. La atención a su carácter y al carácter de sus alumnos integra su preparación y actualización para la docencia. Se requiere por parte de los profesores:

1) Un conocimiento del tema. Es deseable que sea compartido por al menos el claustro de la Facultad de Educación de la que dependan los Grados, de modo que se llegue a un acuerdo básico sobre qué hay que promocionar y un compromiso en llevarlo a cabo. Todos los profesores tendrían que tener cierta pericia sobre esta temática aunque sus áreas de conocimiento y enseñanza se alejen de las disciplinas relacionadas directamente con la formación del carácter. Se precisa un convencimiento compartido de cómo la promoción del carácter debería ser uno de los objetivos de los programas de desarrollo de competencias profesionales por su relación con la disposición y habilidad necesarias para afrontar las relaciones profesionales, el trabajo en equipo, los conflictos, la comunicación, la responsabilidad, el compromiso, la proyección social.
2) Un plan de acción de formación del carácter de los estudiantes. Para ello tiene que darse el apoyo institucional. El docente universitario debe estar preparado para reconocer las oportunidades de la vida académica en las que los estudiantes pueden educar su carácter y proponérselas, seguirlas, valorarlas, trabajar en equipo. En los sistemas de coordinación de los Grados de Educación que velan por la formación a lo largo del plan de estudios deberían contemplar esta dimensión. Ciertas actividades en la enseñanza universitaria proporcionan un escenario apto para aprender de una disciplina y para cultivar el carácter. Nos referimos a: las tutorías (por asignatura, en el Practicum, entre alumnos dirigidas por un profesor, de asesoramiento personal y profesional) (Álvarez y Álvarez, 2015); la metodología de Aprendizaje y Servicio; la metodología de investigación-acción; y por último, los trabajos en equipo.

   Las acciones de tutoría o asesoramiento, estrechamente unidas al desarrollo profesional, pueden orientarse a la formación del carácter. Los profesionales de la educación reconocen que los mentores y tutores, los profesores que les sirvieron de ejemplo en las prácticas, han tenido mucha influencia en su modo de

comportarse (Arthur, *et alter,* 2015). Los docentes tutores han de disponer de una autoridad moral que les permita proponer con sabiduría y prudencia metas operativas y consejos motivadores con un gran respeto a la libertad. Como se trata de un ámbito en el que los estudiantes ya son adultos aunque generalmente jóvenes, y con gran capacidad y energía para mejorar, se debería seguir esta sentencia de Millán Puelles acerca de la educación, "un quehacer sutilísimo, tan delicado como responsable, merced al cual una libertad se enfrenta a otra para llevarla a su propia originalidad" (Ibáñez-Martín, 2015, 23).

3) Una reflexión y mejora actual del propio carácter conforme a las etapas del ciclo de vida académica. El carácter no es algo fosilizado en las personas. Los docentes universitarios tienen que hacerse también a las necesidades de sus alumnos. Uno de los instrumentos que puede ayudar a esta reflexión sobre el propio carácter es la evaluación docente (si los sistemas establecidos son cauce de información fidedigna y valiosa). En las entrevistas con estudiantes universitarios, en los cuestionarios de evaluación docente, en la información sobre el desarrollo de las clases que pueda aportar la representación estudiantil, se puede valorar la importancia que para la formación universitaria tiene el estilo del profesor también en su modo de comportarse respecto a la realización de su trabajo y en su relación con los demás[4].

El buen carácter dispone a los estudiantes para aprender y mejorar. Representa una de las cartas de presentación de la autoridad académica, con más sentido cuando se habla de profesores que enseñan a los futuros profesionales de la educación. Se trata de que los estudiantes vean en la realidad lo que se aconseja debiera ser un buen profesional de la educación. Los alumnos universitarios –y esto se percibe cuando se supervisa la evaluación docente– distinguen el saber del profesor de sus otras posibles cualidades, y admiran rasgos del carácter que puede mover su emulación. En el caso de los alumnos universitarios que se preparan para ser profesores, los comentarios discurren en la línea de que el profesor que enseña sobre "educación" habría de enseñar su materia con habilidad, mantener una buena relación con los alumnos, y ser atento, justo en la evaluación, comprensivo, entusiasta, convencido. Los estudiantes con cierta madurez aportan estas valoraciones indistintamente de que les guste o no una asignatura.

Las primeras etapas en la vida académica del docente universitario son cruciales para asumir la formación de su carácter en relación con el trabajo que desempeña. La ayuda institucional –colaboración del profesorado senior y la cultura moral y de trabajo del contexto académico– constituye un recurso fundamental para ese proceso de formación inicial y continua.

En definitiva, formar el carácter de los estudiantes, formarse en el propio carácter para desarrollar el trabajo en la universidad, deriva de un compromiso con la misión de la universidad. El compromiso se transforma operativo cuando en las acciones de

4. Se trata de un sistema de recopilación de datos que se desarrolla en la Universidad de Navarra a partir de: cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos con una periodicidad anual, en los que se deja un espacio para insertar comentarios; reuniones con la representación estudiantil, al menos dos, al principio y final del trimestre, en las que también se aporta información sobre la docencia.

mejora de las enseñanzas universitarias –por ejemplo, las actividades de Coordinación horizontal y vertical de los Grados– se valora y se propone perseguir la finalidad de formar el carácter como un objetivo transversal en todas las enseñanzas, teóricas y prácticas. Para hacerlo posible, el profesorado tiene que estar preparado.

4. Los contenidos en la formación del carácter de los futuros maestros

Decíamos en el segundo apartado, que un requisito que nos permite "apostar por el florecimiento humano y la formación del carácter" consistía en "defender el compromiso de aprender algo en particular, o si se prefiere, que se apueste por cuestiones que vale la pena aprender, algo con lo que comprometerse e identificarse". Pues bien, sobre la base de esta condición, en este punto queremos proponer algunas reflexiones y prácticas académicas que pueden favorecer la formación de un carácter maduro en los futuros maestros.

4.1. Sobre los conocimientos curriculares y pedagógicos

Nos gustaría empezar defendiendo la necesidad de acentuar la importancia del estudio teórico de contenidos pedagógicos frente a la imparable propuesta de formación en competencias prácticas. Como es sabido, ciertos análisis de la realidad sociocultural y pedagógica en la que nos vamos encontrando han llevado a algunos autores y escuelas de pensamiento a reivindicar la importancia de la adquisición de destrezas y de competencias frente a la tradicional línea de aprendizaje de conocimientos. En efecto, por un lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías centradas, especialmente, en la acumulación masiva de información, escaneando todos los libros del mundo, ha suscitado en muchos la propuesta de que el aprendizaje importante es la capacidad de buscar esa información, no tanto el poseerla. Igualmente, por otro lado, los vertiginosos cambios laborales en los diferentes tipos de puestos de trabajo que puede ocupar un sujeto a lo largo de su vida ha llevado también a proponer que lo relevante no es aprender un contenido, siempre, parece ser, sujeto a cambio, sino unas destrezas flexibles, adaptables a múltiples tareas, acentuando así el eslogan de "aprender a aprender". Y, en fin, el desarrollo exponencial de la tecnología en todos los campos ha extendido la opinión, también en lo referido a la formación humana, de que existen medios perfectos, técnicas perfectas, aún por descubrir, pero totalmente alcanzables, para lograr nuestros propósitos. La idea a transmitir a las nuevas generaciones es que todo es posible, incluso deseable, con tal de encontrar el medio o método adecuado. De donde se extiende, a su vez, el paroxismo de la innovación y de la creatividad, cuyo ejemplo más palmario quizá sea "innovar o morir", el lema de Silicón Valey.

Acentuar la importancia de las competencias no es en ningún caso una propuesta inadecuada sino plenamente pedagógica, que por cierto, nada añade sustantivo a nuestro concepto de educación (Touriñán, 2015, 275), siempre y cuando no suponga minusvalorar la importancia de los conocimientos. Es decir, el peligro radica en llegar a considerar que "si los contenidos son tan solo una excusa para el manejo de destrezas, entonces devienen irrelevantes, y da lo mismo aprender unos u otros" (Barrio, 2015,

27-28; Enkvist, 2014, 104 y ss.). El error de base se encuentra en que, como es habitual en el campo pedagógico, tendemos a acentuar las nuevas líneas de trabajo educativo e investigador de un modo excluyente y siempre en detrimento de las imperantes o tradicionales. Deberíamos hacer el esfuerzo de integrar las nuevas perspectivas desde los aspectos positivos y especialmente comprobados de las cosas que ya sabemos que funcionan en términos generales.

Dicho esto, y por lo menos a nuestro entender, la competencia más importante que debe atesorar un futuro maestro de primaria o secundaria consiste en establecer juicios educativos sobre el desarrollo de sus alumnos que fundamenten el planteamiento de propuestas de actividades que, adaptadas a la situación particular del educando, promuevan su mejora. La adquisición por parte de los estudiantes universitarios de esa capacidad de juicio educativo depende, por supuesto, del ejercicio práctico del mismo, pues, en definitiva, solo *sabe* de educación quien la ha practicado (Altarejos, 1998, 180). Pero también depende de lo que sepa conceptualmente de esa realidad. Y este saber no es, en principio, en su adquisición, ni una destreza, habilidad o competencia: es el dominio teórico profundo tanto de los conocimientos de una materia curricular –la de su especialidad–, como de los saberes pedagógicos implicados en la enseñanza y la educación. Ese dominio teórico pone al estudiante universitario en las condiciones iniciales para saber *discenir*, *definir* y *entender* las dimensiones implicadas en el juicio educativo.

No puede aprenderse a establecer juicios educativos desde la ausencia de contenidos, lo que nos limitaría a la mera ocurrencia, las ideas dominantes o el estado de ánimo. Es necesario saber mucho sobre lo que las cosas son, y cuanto más, mejor. Es necesario aprender múltiples conocimientos, memorizarlos, incorporarlos activamente en esquemas de pensamiento, integrarlos unos con otros, y esto solamente se puede hacer *estudiando*. Para poder aprender a pensar la realidad pedagógicamente necesito aprender mucho saber pedagógico porque "el saber no es lo que pienso, sino aquello mediante lo cual pienso" (Ricoeur, 1988, 321). Cuantos menos conocimientos de la materia a enseñar y de los saberes pedagógicos tengan nuestros alumnos universitarios, peor pensarán las situaciones prácticas educativas de sus educandos.

4.2. Sobre el buen estudiante universitario

Otra de nuestras propuestas es que uno de los procedimientos para ir alimentando y avivando ese carácter que se le supone a un buen maestro, es ser, en primer lugar, *un buen estudiante universitario*. Vamos a mostrar brevemente por qué es necesario, en los tiempos que corren, recordar esta perogrullada. Entre los estudiantes de las Facultades de Educación suele ser habitual desprestigiar al supuesto compañero empollón. Eso de sacar buenas calificaciones en los exámenes y lograr cotas altas de rendimiento parece ser que tiene poco que ver con el buen maestro, o si se prefiere, con el maestro con un carácter de altura. Hoy es más importante cultivar *otros perfiles personales*, más relacionados con la empatía, la solidaridad, la simpatía, etc. Siempre debemos aplaudir que nuestros estudiantes reconozcan la importancia de ciertos rasgos de carácter para el ejercicio del magisterio y de la educación en general. Lo más llamativo del asunto

es que esos rasgos tienden a asociarse *al que no estudia*. Del mismo modo pasa con la sobrevaloración de la creatividad, de la espontaneidad, de la innovación, de la originalidad: tiende a pensarse que el rebelde, el distinto, el que no se atiene a las normas imperantes de una institución, el que no acepta una regulación externa, va ser en el futuro el auténtico *innovador*.

Tiende a identificarse así al buen estudiante universitario como alguien que solo memoriza, es obediente y disciplinado con las instituciones, individualista, poco solidario, escasamente innovador. Nuestra propuesta pasa por defender que el ejercicio riguroso y centrado en el estudio, con la aspiración a la máxima excelencia, tiene como bienes y valores muchos aspectos relacionados con la formación del carácter y el logro de la madurez personal. Para empezar, el buen estudiante demuestra una capacidad de adaptación a normas externas, al cumplimiento de las mismas y a un rendimiento óptimo. Por otro lado, estudiar exige un nivel alto de atención, prolongado y sostenido en el tiempo; de sacrificio y esfuerzo, de saber ponderar los bienes principales que corresponden a un periodo de la vida, sabiendo detectar lo principal de lo secundario, decidiendo demorar o alejar otras actividades; de superación personal, exigiéndose el máximo rendimiento que le quepa alcanzar, no conformándose con cualquier resultado. Cuando te encuentras con un buen estudiante universitario lo habitual es que sea una persona madura, precisamente, porque está viviendo y comprendiendo el mundo educativo desde la vivencia personal de unos valores que favorecen el desarrollo humano y el desarrollo de las virtudes intelectuales y morales. Resulta llamativo que por ciertos errores en la concepción de la igualdad y de la inclusión, el discurso del esfuerzo en el campo educativo no se vincule conceptualmente ni en la práctica con la formación de un carácter maduro.

4.3. Sobre las actividades de voluntariado con colectivos en dificultad

Otro de los criterios que debemos tener en cuenta para favorecer la formación del carácter en nuestros estudiantes, es lanzarles fuera de sí mismos, sobre todo, para la realización de actividades voluntarias con colectivos en dificultad. El paso decisivo entre la adolescencia y la madurez es empezar a mirar y respetar la realidad reconociendo que esta no soy yo. Que hay un mundo fuera de mí, que yo no he creado, que no puedo manejar a mi antojo y que no va ser como yo quiero que sea.

Como es sabido hay una línea continua de conceptualización exaltada de la individualidad y de su corolario, la autenticidad, con fuertes repuntes en el romanticismo, la modernidad y la posmodernidad que ha acentuado, con acierto, la importancia del individuo pero olvidando, o desconsiderando, que este es y se forma en la específica relación de salir de sí mismo para entender el mundo (Gomá, 2014, 142 ss.). Este olvido nos ha llevado a considerar como criterio de valor moral solo lo que acentúe esa individualidad, favoreciendo estados de infantilismo al mantener a los sujetos encerrados en sí mismos y en su continuo discurso *yo-yo*. Salir fuera de sí mismo, superar el egocentrismo adolescente, sentirse partícipe agradecido, y en ocasiones, crítico ante una realidad que uno no ha construido, es el perfil del educador y maestro maduro, pues supone vivir la experiencia profunda del respeto hacia el educando al estar a la espera

activa de que su realidad y su mundo florezca. Y es que "solamente al respetuoso se le abre el mundo sublime de los valores, en tanto se siente inclinado a reconocer la existencia de una realidad superior a la que se abre, estando dispuesto a callar y a dejarla hablar [...]. El individuo que se acerca a lo existente sin respeto, bien con una actitud de superioridad insolente, presuntuosa, o bien tratándola de una manera superficial y sin tacto, se convierte en una persona ciega para la comprensión y entendimiento adecuados de la profundidad y de los secretos de lo existente y, sobre todo, para una percepción real de los valores" (Von Hildebrand, 2004, 221 y 222).

4.4. Sobre los Seminarios de lectura universitarios

Otro aspecto fundamental para favorecer la formación adecuada del carácter de los que aspiran a ocupar puestos de maestros es la lectura y la discusión de libros importantes (Gil y Sánchez, 2015, 44-49). Libros de pensamiento, no manuales ni material docente ni foros ni blogs, para el aprendizaje de asignaturas. Libros de largo recorrido, a ser posible gruesos, que digan algo, bien para afirmarlo, bien para negarlo; textos que nos enseñen a ver la fuerza constitutiva de la realidad educativa en sus elementos y sentidos más esenciales, libros que dan que pensar. En fin, lecturas de ideas abstractas, de conceptos universales, interpretativos y abarcadores de la realidad que nos muestran, de un modo analítico y preciso, como una diana, aspectos excepcionales y únicos de la realidad.

Un rasgo típico de una persona madura es la profundidad de su pensamiento y la capacidad de emitir juicios ponderados. Es cierto que ciertas personas excepcionales pueden llegar a desarrollar este rasgo por otras vías. Sin embargo, el procedimiento más habitual, aunque largo y exigente, más allá de lo que puede durar un grado universitario, es la lectura de textos de pensamiento profundo, en la mayoría de los casos, difíciles, que se dirigen a la raíz, a los conceptos, a las categorías explicativas fundamentantes de la realidad. La lectura exigente en su comprensión abre espacios de pensamiento en el sujeto y, sobre todo, puede llegar a ser una puerta de posibilidades de resistencia frente a un orden dominante de modas, de unos valores y prácticas académicas muchas veces alejadas del pensamiento propio y la palabra viva. La lectura académicamente profunda es siempre una lectura de *combate*, donde afirmamos o negamos juicios sobre la realidad, no solo para dialogar sino para encontrar la *verdad*. La lectura académicamente profunda adopta una perspectiva hermenéutica dura que nos obliga a considerar si detrás de cada texto hay un sentido último, una verdad o una falsedad que podemos descubrir, contrastar y discutir abiertamente. La madurez se va logrando tras el ejercicio humilde y continuo de aceptar y reconocer la fuerza de las evidencias y el contraste del mejor argumento por el sentido objetivo de lo que se está estudiando.

En definitiva, introducir a los futuros maestros de primaria y secundaria en la lectura y, sobre todo, en la discusión profunda con otros libros importantes puede favorecerles, por las razones que hemos visto, el desarrollo de su madurez. Pero la razón de más alcance se encuentra al observar que la lectura pone a los futuros profesores en contacto, precisamente, con los grandes maestros de la humanidad. Como ha escrito

Hansen, a través de esos textos los futuros maestros tienen que *"generar un canon de creadores de sentido* [...] son libros que hay que tener a mano, llevarlos con nosotros de un lugar a otro; obras tan valoradas que es como si la persona se llevará a sí misma allí contenida, y que le guiarán a través de las confusiones de la vida, las dudas y las distintas posibilidades" (Hansen, 2014, 118). [Cursiva en el original].

4.5. Sobre la adquisición de convicciones y la adopción de tradiciones de pensamiento

Aprender las disciplinas curriculares de su especialidad, estudiar mucha pedagogía, aspirar a la máxima excelencia como estudiante, realizar actividades de ayuda y leer libros imprescindibles de pensamiento tiene como finalidad ulterior convertir lo aprendido y vivido en *convicciones pedagógicas* (Ibáñez-Martín, 2007).

El logro paulatino de esas convicciones y, por tanto, la orientación valorativa de las actividades propuestas para educarse, surge y se apoya en la medida que el estudiante universitario se forme dentro de una *tradición pedagógica*. La tradición es el marco de pensamiento, limitado, que me permite pensar desde una perspectiva valorativa concreta el núcleo radical de la idea de lo que son un hombre o una mujer educados. Como dice Ricoeur, "el enseñante provee algo más que un saber; aporta un querer, un querer-saber, un querer-decir, un querer-ser; expresa con mucha frecuencia una corriente de pensamiento, una tradición que, a través de él, lucha por la expresión, por la expansión; en él mismo habita una convicción, para lo cual vive; todo eso hace de él algo distinto de un transmisor de saber [...]" (Ricoeur, 2009, 188). En ese *querer-ser* radica, precisamente, lo esencial de la formación del carácter del futuro maestro: en querer-ser-mejor porque "si no le importa la formación de sí mismo, ¿cómo va a dar valor a la ley moral, al destino y al deber?" (Capograssi, 2015, 71).

5. La formación del carácter de maestros: principios metodológicos

Metodología viene de método, que significa camino a seguir. El diseño de la metodología en un proceso formativo implica la identificación del itinerario que se ha de recorrer para llegar desde un punto de partida (principios), hasta uno de llegada (fines). Concebir la metodología como un camino tiene dos implicaciones: primero, que el recorrido carece de sentido sin las preguntas en torno al por qué y al para qué se ha de realizar; y segundo, que no puede reducirse a actividades particulares, sino que constituye un enfoque. Los principios y fines de la formación universitaria de maestros son los propios de la educación: la confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes como principio fundacional, y la búsqueda del bien, el compromiso con lo que merece la pena ser aprendido, y en el caso de los maestros, enseñado, como fin esencial. Y el enfoque con el que se proyecte el camino debe encarnar el carácter de la disciplina, del profesor y de los futuros maestros.

Bain (2004) identificó que las metodologías empleadas por los mejores profesores universitarios eran muy variadas. Sin embargo, todas tenían como denominador común siete principios, que utilizaremos como guía para reflexionar acerca de los

principios metodológicos que deben regir la formación universitaria de maestros para cultivar su carácter.

Crear un entorno de aprendizaje crítico natural. Con frecuencia el término "crítico" aplicado al aprendizaje se entiende en relación a lo exterior: alude a que el estudiante no se crea fielmente lo que dice el profesor, con el fin de que "no le coma el tarro" (Pennac, 2008). Toda educación ha de promover sujetos autónomos en sus criterios y juicios, y debe a su vez basarse en el respeto al educando. Pero el respeto educativo de un profesor no radica en aceptar la opinión del estudiante, sino en mostrar por él un reconocimiento intelectual tal, que no pueda aceptar el hecho de que su opinión no constituya un razonamiento fundado, coherente y veraz (Barrio, 2003). El aprendizaje crítico se refiere también a lo que sucede dentro del estudiante: requiere examinar el propio compromiso con el saber y hacerse presente en el programa de formación que propone el profesor. Desde esta consideración interna del sentido crítico, la autonomía del estudiante no se manifiesta en la desconfianza en lo que viene de fuera, sino en la confianza en el buen saber del profesor, y en mostrar un reconocimiento a su saber tal, que no pueda ser recibido sin someterlo a análisis, examen y juicio.

Para Ortega la universidad debía ser "la proyección institucional del estudiante" (Ortega y Gasset, 2002, 49). *La formación universitaria debe comenzar por los estudiantes, no por la disciplina*, para lo que la confianza educativa debe regir la práctica formativa. Bain concluyó que la mejor docencia no reside en una práctica concreta, sino en la actitud del profesor, "en su *fe* en la capacidad de logro de los estudiantes, en su *predisposición* a tomar en serio a sus estudiantes y a dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores" (2004, 92) [Cursiva en el original]. La confianza en las capacidades y posibilidades de los estudiantes debe guiar la puesta en práctica de la enseñanza, y reflejarla. Un profesor que hace leer un texto para extraer un resumen, o pide comentar una noticia empleando el nivel de argumentación que se puede encontrar en una tertulia televisiva, no manifiesta esa confianza. Confiar en los estudiantes implica invitarles a desafiar modelos mentales, concepciones previas y opiniones superfluas, transformándolos en verdadero saber.

Confiar supone un compromiso ético con las personas que llegarán a ser, porque enseñar es "una cuestión de ser lo que verdaderamente somos" (Carr, 2005, 49). La formación de maestros implica el desarrollo de hábitos (intelectuales, sentimentales, morales) (Artistóteles, 2001); éstos no pueden formarse sin un verdadero ejercicio por parte del profesor. Partir de los estudiantes significa también poner en ejercicio en la relación las virtudes en las que se les invita a formarse.

Para *atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar* es necesario entender la enseñanza y la formación de los estudiantes en términos de búsqueda. No se trata sólo de transmitir los conocimientos de la disciplina, sino de enseñar a los estudiantes a pensar la disciplina. Para ello se requiere el razonamiento disciplinar, compuesto de conocimiento y reflexión, así como una noción más amplia de los saberes que guardan relación con ese razonamiento (Bloom, 1989).

Para invitar al estudiante a acceder al conocimiento disciplinar, el profesor ha de poseer una visión amplia de la especialidad, y no limitada a la materia que imparte.

La compartimentación del conocimiento (Morin, 2003) en la que se asienta la actual composición de los planes de estudio universitarios, dificulta sin duda la transmisión de una visión y comprensión global de la disciplina. Sin embargo, mientras una modificación del diseño de los estudios universitarios no sea posible (aunque sí necesaria), los profesores (con la colaboración de los departamentos y la superación de las trabas burocráticas) tienen aún la opción de realizar un diseño conjunto con otros compañeros para que el desarrollo de dos o más asignaturas se haga de forma interrelacionada, a través de proyectos, estudios de casos, etc. que se analicen desde la óptica del conocimiento aportado por varias materias (Carbonell, 2014).

Invitar al conocimiento disciplinar implica concebir la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas, tradicionales y nuevas, de la propia disciplina, en la que se sumergen el profesor y los estudiantes. Para atraer a los estudiantes hacia el conocimiento disciplinar se requiere de un conocimiento disciplinar (aspecto que, aunque parezca una tautología, se olvida con frecuencia); y para acceder a ese conocimiento, es necesario el estudio (Reyero, 2010).

El razonamiento disciplinar se compone además de un segundo elemento. En la actualidad se ha generado la convicción de que el conocimiento profundo sobre la educación se adquiere a través de la experiencia, del ejercicio de la enseñanza. Esta convicción esconde una contradicción, ya que si lo que realmente forma es la experiencia, no deberíamos hacer a los estudiantes perder el tiempo en las aulas universitarias, deberían ir directamente a los centros educativos. Para refutar esta convicción basta con un simple ejercicio: si lo que forma es la experiencia, entonces todo maestro con, pongamos, más de veinte años de experiencia en el ejercicio de la profesión, sería un excelente maestro. Seguramente cualquiera sea capaz de encontrar un ejemplo, o quizás más de uno, que permitiría refutar esta hipótesis. El resultado de este ejercicio no le resta valor a la experiencia, sino que señala que, además de ésta, debe haber algo más que diferencie a un maestro experimentado de un buen maestro. Y ese algo más es el razonamiento disciplinar, que incluye el conocimiento disciplinar, pero también la reflexión desde los presupuestos de la disciplina. El razonamiento disciplinar es lo que diferencia la educación de otras actuaciones que pueden ser semejantes o incluso compartir elementos comunes, pero que no son propiamente educativas (Esteve, 2010).

Para atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar es necesario que el profesor conciba la formación de maestros, y el propio ejercicio de la educación, como una *práctica reflexiva* (Bárcena, 2005), con implicaciones tanto para el profesor como para los estudiantes: el profesor debe abordar su propia práctica desde el razonamiento disciplinar (es decir, desde el conocimiento y la reflexión), y los estudiantes han de ser actores del proceso formativo, no sólo porque tomen decisiones sobre su formación, sino porque se piensen en la formación, examinando su papel como aprendices y adhiriéndose a los fundamentos y las finalidades de la formación que les propone el profesor.

Para posibilitar esta adherencia, los estudiantes han de conocer los principios y los fines de la formación que se les propone. Llama la atención que en la programación de la docencia se pida a los profesores que identifiquen qué van a hacer, cómo y cuándo, pero no se les exige que expliciten los principios educativos y el modelo de ser humano sobre los que asientan su programación. Para que los estudiantes puedan identificar en

el diseño de la asignatura la materialización de los conocimientos disciplinares, el profesor ha de hacerles partícipes de los fundamentos y los fines del diseño de la materia que les presenta.

Buscar compromisos. La formación del carácter es un fin esencial del hecho educativo. En la formación de maestros no puede ocupar un lugar adyacente, ubicada en asignaturas optativas o programas de formación complementarios; es parte inseparable del razonamiento disciplinar, debiendo estar presente en las asignaturas que lo desarrollan (Martino y Naval, 2013).

La formación del carácter no refiere sólo al conocimiento ético, implica un desarrollo de hábitos (Bernal, 1998), tensión que se hace explícita en lo que Peters denominó *la paradoja de la educación moral* (1984). Pero como hemos dicho, el razonamiento disciplinar implica la formación del carácter, y por lo tanto ésta está referida en su seno. El estudio, la identificación de las grandes cuestiones de la disciplina, la búsqueda de su respuesta atendiendo a criterios de argumentación densa, honestidad intelectual y emocional, búsqueda de la verdad, distancia del propio yo y al tiempo implicación y compromiso del propio ser; éstos son no sólo principios, sino hábitos del proceso de búsqueda de la verdad. Al mismo tiempo, la confianza del profesor traducida en rigor y exigencia constituye un acto de formación de hábitos. La formación intelectual no es garantía del ejercicio de las virtudes, pero sí es condición necesaria. Y lo es porque la formación intelectual conlleva ya la formación de hábitos y, porque el hacer y el ser requieren del saber. Pero es cierto que la formación de los hábitos implicados en el estudio y la búsqueda de la verdad, no abarca todo el espectro de hábitos que componen el carácter, especialmente los referidos a la relación con los otros (Bernal, *et alter*, 2015).

Para buscar compromisos de los estudiantes, es necesario ofrecerles compromisos (valga la redundancia): ofrecerles ejemplos y referencias de compromiso mediante la actuación del profesor como líder moral (Gil, *et alter*, 2013) y ofrecerles actividades formativas que requieran su compromiso. La importancia del compromiso del profesor radica en mostrar a los estudiantes que la práctica educativa implica el ejercicio de las virtudes (Hogan, 2011), y ofrecer a los estudiantes modelos de buen ejercicio de la docencia (Bernal, 1998). Y se revela en el compromiso con la propia disciplina (en la pasión que muestra al examinar las preguntas de la especialidad, en el sentido de la profesión que proyecta, etc., así como en el reflejo de este compromiso en el diseño y desarrollo mismo de la asignatura); y en el compromiso con los estudiantes (en la confianza en sus posibilidades y capacidades y en los desafíos que les plantea, en la adecuación del nivel de exigencia y desafío consigo mismo como docente al nivel de exigencia y desafío que les plantea como estudiantes, en el seguimiento del aprendizaje, etc.).

Pero la formación del carácter de los futuros maestros requiere también la capacidad de proyectarse en los otros, elemento clave a su vez para la relación educativa en la que se ejerce la educación, y que se constituye en dos capacidades: la empatía (Kilpatrick, *et alter*, 1994) y la imaginación (Nussbaum, 2010). Ambas están implicadas en la noción de universidad como comunidad en la que se encuentran sujetos diferentes y diversos, y de forma conjunta y compartida, se entregan a la tarea de aprender, pensar y reflexionar juntos (Nixon, 2012). Empatía e imaginación pueden desarrollarse a través del ejercicio del diálogo en el marco de una clase magistral, seminarios de lectura o

discusión, o actividades que requieran la cooperación para su resolución (estudios de caso, proyectos, problemas, etc.).

Sin embargo, ya hemos visto anteriormente que la mera experiencia no es garantía ni de aprendizaje, ni de buen ejercicio de la profesión docente; requiere ser completada con la reflexión. Por ello, la búsqueda de compromisos, en el marco de la formación del carácter, requiere ejercicio, entendido como ejercitar, pero también como ensayar, probar. Para probarse a uno mismo es necesaria una implicación con la situación, pero al mismo tiempo una distancia que garantice el tiempo y el espacio que requiere la reflexión (y que los tiempos de la realidad no siempre permiten). Prepararse para ejercer el carácter en la relación con los otros requiere hacer *como si* se estuviese en ella. Y este *como si* lo posibilita el empleo de la ficción (visualización de películas, lectura de novelas, relato de cuentos o historias breves, etc.) (García Amilburu, 2002).

El tiempo de clase es el periodo con el que cuenta el profesor para lograr los fines de la formación. Pueden darse además otros tiempos y espacios (tutorías en el despacho, conversaciones informales en los pasillos, etc.); pero los que están garantizados y con los que cuenta el profesor para convencer a los estudiantes de que merece la pena que ese tiempo lo inviertan en la disciplina (y no en la cafetería o en la cama) son el tiempo y el espacio de clase. Por ello, *conseguir la atención de los estudiantes durante el tiempo de clase* se convierte en un requisito esencial de la formación universitaria.

En este aspecto es en el que la formación de maestros es más exigente. Un profesor universitario de química o de arquitectura puede permitirse no atraer la atención de sus alumnos; se cuestionará su calidad como docente, pero no su buen hacer profesional, ya que puede ser un buen químico o un buen arquitecto y no ser un buen docente. Pero en el caso de la formación de maestros, el ejercicio profesional radica en la docencia. Por ello, ser capaces de atraer la atención de los estudiantes, es un aspecto clave en la formación de maestros, ya que a través del ejercicio el profesor les estará ofreciendo un ejemplo y modelo de buen ejercicio de la profesión.

La atención de los estudiantes no tiene como fin al profesor, sino la disciplina y la profesión. Se trata de captar la atención de los estudiantes para dirigirla hacia otro lugar (Bain, 2004): el ejercicio de la educación, los futuros alumnos, el bien y la verdad. Pero el carácter del profesor también se pone de manifiesto en la forma en que organiza el tiempo y el espacio de clase: estructurar la sesión; otorgar tiempo para que los estudiantes compartan sus razonamientos; transmitir las ideas con claridad, empleando un tono que transmita seriedad y calidez; son muestras de implicación con la disciplina y de compromiso con los estudiantes y con el ejercicio docente.

Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase. La universidad constituye una comunidad separada y diferente del resto de comunidades debido a los fines que persigue (Esteban y Martínez, 2012). Y estos fines determinan también un modo de proceder diferenciado que permita el ejercicio, el ensayo, sin los imperativos de la realidad (en términos de tiempo y de consecuencias).

Considerar que la universidad constituye un espacio de aprendizaje separado del mundo, no significa que sea el único. La experiencia de los estudiantes y el conocimiento que reciben y generan fuera de la universidad, pueden ser oportunidades para la puesta en práctica de los hábitos aprendidos en el contexto universitario. En el caso de la educación, temas como las políticas educativas, los conflictos escolares (discri-

minación, bullying, violencia de género, etc.), aparecen periódicamente, y en algunos casos de forma recurrente, en los medios de comunicación. Por otro lado, en el espacio público es posible asistir a numerosas y diversas escenas con forma o trasfondo educativo (la conversación entre un padre o madre y un hijo, un grupo escolar que hace una salida a un servicio comunitario, publicidad dirigida a niños o jóvenes, etc.). Estas escenas pueden servir de razón para ejemplificar, analizar, cuestionar o contrarrestar conocimientos adquiridos o reflexiones emprendidas en la formación universitaria. La formación universitaria de maestros contribuye al aprendizaje fuera de la universidad mediante la formación de la *mirada pedagógica* (Touriñán y Sáez Alonso, 2015). Desde la capacidad de identificar y extraer el sustrato pedagógico de los fenómenos, los estudiantes pueden dilucidar si escenas cotidianas de la vida pública o privada entrañan una cuestión educativa (porque hagan referencia al concepto de educación, porque conformen una relación educativa o porque impliquen una práctica educativa). La mirada pedagógica debe servir también para diferenciar las cuestiones educativas, de cuestiones de otra índole, especialmente social y política, ámbitos frecuentemente confundidos en nuestros días (Arendt, 2007; Villamor, 2009).

Porque la formación universitaria, la formación de maestros y el ejercicio docente son realidades complejas, su desarrollo requiere *crear experiencias de aprendizaje diversas* que permitan abordar las variadas exigencias que las constituyen. La formación de maestros puede nutrirse de diferentes metodologías, actividades y recursos, siempre y cuando conduzcan de los principios a los fines, y den forma al carácter de la disciplina, del docente y de los estudiantes.

6. A modo de conclusión

La formación del carácter de los futuros maestros no es un asunto cualquiera, tiene consecuencias en lo que suele llamarse el saber ser y el saber convivir de una manera democrática. Hemos tratado de presentar algunas razones posibles, creemos que de peso, para fundamentar esa afirmación. El carácter no viene de fábrica, puede ser formado, está expuesto a la estética del medio, la cultura, el convivir con el otro, etc., es algo que crece en la urdimbre de la comunidad. La universidad es, precisamente, una comunidad de personas que se dedican a la búsqueda del conocimiento, y eso tiene que ver con desenvolver una manera de ser, que en nuestro caso se concreta en aprender a ser maestro. Además, parece ser que eso, el ser de una forma especial, es lo más valorado del maestro que no pocos estudiantes desean llegar a ser. Lo de querer cambiar el mundo, ayudar a los niños, influir en sus vidas e ilusiones parecidas, no se consigue cuando uno es maestro de cualquier manera, sino cuando se tiene un singular carácter.

No negaremos que la actual formación de maestros prepara para la realidad educativa, que ofrece cualificaciones que estén a la altura de los tiempos educativos modernos, tal y como se había propuesto la UNESCO y toda la maquinaria del Proceso de Bolonia. Ahora bien, tampoco afirmaremos que con lo que se viene haciendo, salvo en contadas excepciones, la formación del carácter está siendo atendida como sería de esperar, y eso nos debería hacer repensar si realmente se está formando a los maestros para encarar y optimizar la realidad, para vivir y hacer vivir los valores de la democra-

cia de la mejor manera posible, incluso para emprender un proceso de democratización educativa, o simplemente para acomodarse y aclimatarse a ella de la manera más cómoda, rápida y estratégica posible, sin demasiadas complicaciones. Sea como sea, la actual subestimación de la formación del carácter la hemos observado desde tres torreones que conforman el terreno de la formación universitaria.

En relación con el profesorado universitario, sobra decir que su incidencia en la formación del carácter de los estudiantes es considerable, siempre y cuando, claro está, se comparta una concepción particular de qué tipo de carácter se quiere formar. De momento, la formación de maestros no va a cargo de un solo profesor. ¿Y en cuántas de nuestras Facultades se han sentado todos los profesores implicados alrededor de una mesa para discurrir sobre el asunto?, y si lo han hecho, ¿han sido encuentros para decidir qué es lo mejor que se puede hacer al respecto o para asistir a un festival de opiniones personales y poca cosa más? Con esto la formación del carácter sucede que no se puede dar lo que no se tiene, y una Facultad que no tenga pensado un carácter que ofrecer difícilmente podrá ofrecerlo a sus estudiantes.

En relación con los contenidos, es bien sabido que se han puesto a expensas de las competencias, y eso no habría representado ningún problema si no se hubieran arrinconado o minusvalorado, o si por lo menos, se hubiera asumido que la mejor competencia que un estudiante universitario puede adquirir es la de ser estudiante universitario. La formación del carácter de los futuros maestros que aquí se defiende pasa por adquirir juicio pedagógico, el lugar del que brotan los mejores criterios de actuación, que facilitan los andares más firmes y convencidos para transitar la siempre incierta senda de la educación. Y ese juicio pedagógico, mal que pese a algunos, se alimenta de contenidos, cuantos más y más variados mejor. Nos referimos a esos contenidos imponentes y majestuosos, que nunca terminan de decir lo que tienen que decir, y que hacen que uno se sienta seguro cuando los estudia. Nos referimos a esos gigantes, sean de la época que sean, del pensamiento pedagógico, y también de la cultura en general, que nos ofrecen sus hombros para auparnos, y así poder ver un poco más lejos que ellos. Parece ser que aún no hemos valorado suficientemente qué manera de ser podrá demostrar un estudiante de maestro cuando aterrice en una escuela sin el apoyo de Rousseau, Dewey, Gusdorf, Derrick o tantos otros titanes, qué decisiones tomará con sus alumnos sin el auspicio de convicciones y tradiciones pedagógicas y con la única ayuda de sus opiniones personales o las del bloguero de internet de turno.

En relación con la pedagogía universitaria, se ha tomado el camino de la innovación y la creatividad, de la motivación y satisfacción permanente del estudiante, de la adaptación a cualquier ritmo o modalidad de aprendizaje y de la metáfora de la realidad, o sea, que la universidad sea una imagen del exterior. Todo eso puede estar muy bien pero hay que plantearlo y llevarlo con cautela, o se corre el peligro de amenazar la formación del carácter del futuro maestro. Una pedagogía universitaria que tenga en cuenta dicha formación, es una pedagogía que también debe ser aprendida y no un simple medio para fines ulteriores, o si se prefiere, la pedagogía universitaria también debe ser aprendida de la misma manera que pueden aprenderse unas costumbres o unos hábitos. Así por ejemplo, si la pedagogía universitaria actual no está pensada para que los estudiantes se encandilen en una lectura lenta y pausada junto a otros compañeros y profesores, si no plantea la necesidad de seguir unos mínimos hábitos de com-

portamiento o si no obliga a emitir preguntas y opiniones razonadas y serias, ¿no se estará formando un futuro maestro que lea a vuelo pluma a través de la pantalla de su ordenador, es decir, poco o nada?, ¿o que no sepa comportarse como un buen maestro se supone debe comportarse, por ejemplo cuando recibe a una familia en tutoría?, ¿o que se afilie a la "opinología" tan propia de nuestros tiempo sin apenas preguntarse si eso que está opinando tiene una mínima consistencia?

En definitiva, la formación del carácter nos parece un asunto irrenunciable cuando se piensa en los futuros maestros y cuando se quiere optimizar la democracia, y sí, contemplamos las posibilidades que el nuevo escenario universitario nos ofrece para ponerla por obra; pero también tememos que en este asunto, como dice la cita de Oakeshott con la que empezábamos nuestra ponencia, la universidad venda su alma por un plato de lentejas.

Referencias

ABRANDT, M. y HAMMAR, E. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduate teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education,* 25(8), 991-999.

ALLERS, R. (1950). *Naturaleza y educación del carácter.* Barcelona, Editorial Labor, 175-192.

ALTAREJOS, F. (1998). Educación y saberes. En AA.VV. *Filosofía de la educación.Temas*. Madrid, Dykinson,175-192.

ÁLVAREZ, M. y ÁLVAREZ, J., (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual al modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 18 (2), 125-142.

ARISTÓTELES. (2001). Ética a Nicómaco. Madrid, Alianza Editorial.

ARENDT, H. (2007). Reflexiones sobre Little Rock. En ARENDT, H. *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, Paidós, 187-202.

ARTHUR, J., KRISTJÁNSSON, K., COOKE, S., BROWN, E. y CARR, D. (2015). *The good teacher. Understanding virtues in practice. Research Report*. Disponible:
http://www.jubileecentre.ac.uk/1568/projects/previous-work/the-good-teacher [Consultado el 10 de marzo de 2016].

ANSCOMBE, E. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy,* 33 (124), 1-19.

BAIN, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós.

BARRIO, J.M. (2003). Tolerancia y cultura del diálogo. *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), 131-152.

BARRIO, J. Mª. (2015). La Universidad en la encrucijada. En GIL CANTERO, F. y REYERO GARCÍA, D. (Eds.). *Educar en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid, Encuentro, 13-33.

BERKOWITZ, M. W. y FEKULA, M. J. (1999). Educating the character. *About Campus*, (November-December) 17-22.

BERKOWITZ, M. W. (2012). *Navigating the Semantic Minefield of Promoting Moral Development*. Disponible: http://amenetwork.org/oped/?p=40#more-40 [Consultado el 10 de mazo de 2016].

BERNAL, A. (1998). *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona, EUNSA.

BERNAL, A.; GONZÁLEZ-TORRES, M.C. y NAVAL, C. (2015). La Educación del Carácter. Perspectivas Internacionales. *Participación educativa*, 4(6), 35-46.

BLOOM, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona, Plaza y Janes.

BUBER, M. (1973). *Between Man and Man*. London, Collins Cear-Type Press.

BULLOUGH, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 21-28.

CAMPBELL, E. (2008). The Ecthics of teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38 (4), 357-385.

CAMPBELL, E. (2013). The virtuous, wise, and Knowledgeable teacher living. The good Life as a professional practitioner. *Educational Theory*, 63 (4), 413-429.

CAMPS, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Barcelona, RBA.

CAIRES, S., ALMEIDA, L. y VIEIRA, D. (2012). Becoming a teacher: student teacher's experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education,* 35 (2), 163-178.

CAPOGRASSI, G. (2015). *El individuo sin individualidad*. Madrid, Encuentro.

CARBONELL, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Octaedro.

CARR, D. (1991). *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. New York, Routledge.

CARR, D. (2005). *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Graó.

CARR, D. (2007). Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55 (4), 369-389.

COLLINI, S. (2012). *What are universities for?*. London, Penguin Group.

COOKE, S. y CARR, D. (2014). Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62 (2), 91-110.

DERRICK, C. (1982). *Huid del escepticismo*. Madrid, Ediciones Encuentro.

DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, Macmillan Company.

ENKVIST, I. (2014). *Educación. Guía para perplejos*. Madrid, Encuentro.

ESTEBAN, F. y MARTÍNEZ, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón,* 64 (3), 77-92.

ESTEVE, J.M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona, Octaedro.

FLANAGAN, O. (1991). *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism*. Cambridge, Harvard University Press.

FOWERS, B. (2012). An Aristotelian Framework for the Human Good. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology,* 32 (1), 10-23.

FROMM, E. (1947). *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics.* New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

FROMM, E. (1953). *Ética y psicoanàlisis. La naturaleza humana y el carácter.* México, Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA AMILBURU, M. (2002). Historias de hombres y mujeres en términos de luz: el papel del cine en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (15), 357-369.

GIL, F.; BUXARRAIS, M.R.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M. y REYERO, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto de aula. En EZQUERRA, P. y ARGOS, J. (Eds.). *Liderazgo y educación*. Santander, Ediciones Universidad de Cantabria, 99-124.

GIL CANTERO, F. y SÁNCHEZ, Al. (2015). Hacia una pedagogía universitaria. Los Seminarios de lectura en la Universidad. En GIL CANTERO, F. y REYERO GARCÍA, D. (Eds.). *Educar en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid, Encuentro, 34-49.

GOMÁ, J. (2014). *Razón: portería*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.

GUSDORF, G. (1969). *¿Para qué los profesores?*. Madrid, Editorial Cuadernos para el diálogo.

HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos.

HANSEN, D. T. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global,* Narcea, Madrid.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London, Continuum.

HERNÁNDEZ, J., DELGADO-GAL, A. y PERICAY, X. (2013) (Eds). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona, Anagrama.

HIGGINS, Ch. (2011). *The good life of Teaching. An Ethics of Professional Practice*. Oxford, Willey-Blackwell.

HOGAN, P. (2011). The ethical orientations of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 6 (1), 27-40.

HUARTE, J. (1977). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid, Editora Nacional.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (238), 479-516.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación Educativa*, 4(6), 19-27.

KILPATRICK, W.; WOLFE, G. y WOLFE, S.M. (1994). *Books that build character*. Nueva York. Touchstone.

KISS, E. & EUBEN, P. (2010) (Eds.). *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham, Duke University Press.

KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, CA. Harper & Row.

KUKLA-ACEVEDO, S. (2009). Do teachers characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation. *Economics of Education Review,* 28 (1), 49-57.

LÁZARO, R. (2007). Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador. *Estudios sobre Educación*, 13, 133-153.

MACINTYRE A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, Editorial Crítica.

MARTINO, S. y NAVAL, C. (2013). La formación ética y cívica en la universidad. El papel de los docentes. *Edetania*, 43, 161-183.

MORIN, E. (2003). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral.

MOUNIER, E. (1955). *Tratado del Carácter*. Buenos Aires, Ediciones Antonio Zamora.

NAVAL, C., GONZÁLEZ-TORRES, M. C., BERNAL, A. (2015). Character Education. International Perspectives. *Pedagogia e Vita,* 73, 155-184.

NIXON, J. (2012). Universities as communities of difference. *Bordón,* 64(3), 15-26.
NUSSBAUM, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy.* Cambridge, Cambridge University Press.
NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz.
OAKESHOTT, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires, Katz Editores.
ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto.* Barcelona, Acantilado.
ORTEGA y GASSET, J. (2002). *La misión de la universidad*. Madrid, Alianza.
OSGUTHORPE, R. D. (2008). On the Reasons We Want Teachers of Good Disposition and Moral Character. *Journal of Teacher Education,* 59(4), 288-299.
PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.
PETERS, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México, Fondo de Cultura Económica.
PETERSON, C. & SELIGMAN, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford, Oxford University Press.
REYERO, D. (2010). *El estudio, la mejor participación posible para un estudiante universitario*. Adenda a la 2º ponencia del XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formación y participación de los estudiantes en la universidad, Madrid, Universidad Complutense.
RICOEUR, P. (1988). *Lo voluntario y lo involuntario*, Tomo II. Buenos Aires, Docencia.
RICOEUR, P. (2009). *Ética y cultura* (185-199). Buenos Aires, Prometeo.
ROSENBERG, G. R. (2015). Portrait of a Moral Agent Teacher: Teaching Morally and Teaching. Conference paper for the 4th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues. Conference at Oriel College, Oxford University, Thursday 7th – Saturday 9th January 2016. Consultado el 10 de marzo de 2016.http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/conferencepapers/Cultivating_Virtues/Rosenberg,G.pdf.
ROUSSEAU, J.J. (1990). *Emilio, o De la educación.* Madrid, Alizanza Editorial.
RÜEGG, W. (1994). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao, Editorial de la Universidad del País Vasco.
SALINAS, P. (2011). *Defensa del estudiante y de la universidad.* Sevilla, Editorial Renacimiento.
SCHWARTZ , M. J. (2008). Teacher Education for Moral and Character Education. En NUCCI, L. P. y NARVAEZ, D. (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*, New York, Routledge, 583-600.
SCHWARTZ, B. y SHARPE, K. (2010). *Practical Wisdom: The right way to do the right thing.* New York, Riverhead Books.
SENNET, R. (2009). *El artesano.* Barcelona, Anagrama.
SHERMAN, N. (1989). *The Fabric of Character.* Oxford, Clarendon Press.
SPAEMANN, R. (1987). *Ética: cuestiones fundamentales.* Pamplona, EUNSA.
STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros.* Madrid, Siruela.
STENBERG, K., KARLSSON, L., PITKANIEMI, H. & KATRIINA, M. (2014). Beginning student teacher's teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education,* 37(2), 204-219.
TAYLOR, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós.

TIMMERMAN, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education,* 32(3), 225-238.

TOURIÑÁN, J.M. (2015). *Pedagogía mexoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela, Andavira.

TOURIÑÁN, J.M. y SÁEZ ALONSO, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela, Andavira.

TRENT, J. (2011). "Four years on, I'm ready to Teach": Teacher Education and the Construction of Teacher Identity. *Teachers and Teaching,* 17(5), 529-543.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI. Disponible: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consultado el 10 de marzo de 2016].

Von HILDEBRAND, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores*, 7, 221-228.

VILLAMOR, P. (2009). Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la Pedagogía. En IBAÑEZ-MARTÍN, J.A. (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia.* Madrid, Dykinson, 295-302.

WYATT, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkeimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Herny Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno.* Buckingham, SHRE and Open University Press.

APRENDIZAJE-SERVICIO COMO POSIBILIDAD FORMATIVA ÉTICO-CÍVICA DE LOS FUTUROS MAESTROS

Macarena Donoso González
Universidad de Sevilla

Resumen. Superados por la crisis que desde hace años viene azotando a nuestras sociedades en todas sus esferas (política, económica, social...) surge la necesidad inminente de ofrecer alternativas formativas que ayuden a minimizar los efectos de ésta. Es aquí donde adquiere sentido la vinculación real entre teoría y práctica docente y/o educativa que nos proporcione individuos que actúen con autonomía y responsabilidad crítica ante la nueva situación social, en suma, que actúen con sentido ético-cívico.

Palabras claves: aprendizaje-servicio, formación de maestros, formación ético-cívica

1. Introducción

De forma casi tradicionalista la universidad ha venido perpetuando el distanciamiento formativo existente entre teoría y práctica educativa. Ciertamente, la transmisión de conocimientos ha sido la máxima que se ha utilizado en las universidades, dejando a un lado la traducción práctica y democrática de esos conocimientos. Es por eso que se hace necesario considerar la práctica docente y/o educativa desde un punto de vista democrático, social y real, en el que se actúe considerando las peculiaridades y problemas surgidos en el seno de la sociedad y a los que urge dar respuesta desde una proyectiva ético-cívica.

La formación de los futuros maestros debe considerarse desde un punto de vista "humanista, comprometida y responsable con los valores de la democracia", dónde la transformación personal y la actuación en un entorno ético-cívico sean las máximas formativas que se persigan (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016, 2). Es aquí dónde adquiere significado la llamada "educación del carácter".

Numerosas han sido las interpretaciones dadas al respecto, pero en relación al eje central de esta adenda (aprendizaje-servicio y formación de futuros maestros) la interpretación de Rousseau (1990), recogida por Esteban, Bernal, Gil y Prieto (2016), quizás sea la que más se ajuste al sentido íntegro de este posibilismo formativo que aquí se

presenta: "no se trata tanto de conservar un estado natural ante las inclemencias sociales como de potenciarlo y mejorarlo en, con y para ellas" (2016, 5).

2. Aprendizaje-servicio y formación de futuros maestros

Los tradicionales métodos que se vienen utilizando en la formación de maestros (*practicum* o similares) parecen insuficientes para dar respuesta a los nuevos escenarios y situaciones que nos acucian y la solución parece estar en otorgar mayor relevancia a la formación ético-cívica de esos futuros docentes, considerando la profesión desde dentro y reflexionando sobre la propia práctica, focalizando la atención en la mejora e intensificación de las relaciones entre escuela, universidad y sociedad de manera coherente.

En este sentido parece lógico que se busquen alternativas en la formación de maestros que permitan tender puentes entre la razón y lo afectivo, sentimental o pasional (Bernal, 1998) y que desemboquen en prácticas comunitarias de carácter ético-cívico dónde el futuro maestro encontrará el verdadero sentido del acontecimiento educativo:

> "es quizá, en ese momento, cuando el maestro intuye que su misión va más allá de enseñar matemáticas, literatura o informática, que trasciende su habilidad pedagógica y didáctica o que todo su elenco de competencias puede quedar en agua de borrajas, es quizá en ese momento, cuando asume que su tarea consiste en transformar una profesión en un arte porque le reclama a uno en tanto que persona" (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016, 5; basado en Gusdorf, 1969; Steiner, 2004; Sennet, 2009).

Es aquí dónde el aprendizaje-servicio se postula como práctica formativa de carácter ético-cívico en la formación de los futuros maestros capaz de conectar de manera efectiva el aula con la sociedad consiguiendo importantes beneficios de carácter social y comunitarios, así como de índole personal (Bernal, Ruiz, Gil y Escámez, 2012).

El aprendizaje-servicio es una práctica pedagógica derivada de la filosofía de la pedagogía activa que combina actividades de servicio y aprendizaje, apuesta por la experiencia, la participación activa, la relación directa con la realidad y la intervención de las personas. Numerosas han sido las definiciones surgidas desde su aparición (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Lucas, 2012) y todas convergen en una serie de puntos en común, *motu propio* diría que el aprendizaje-servicio tiene por finalidad dar un servicio a la comunidad, apoyado en un marco académico previo, y en ofrecernos una visión ético-cívica y de responsabilidad social y comunitaria.

Los beneficios que reporta el aprendizaje-servicio no hacen más que recalcar la necesidad de impulsar actividades basadas en este recurso dentro del contexto de formación del magisterio. Su relevancia radica en la dimensión social y ético-cívica, y es que, como bien decía Garaigordobil (2008), el ser humano es un ser social, un ser que en gran medida se construye en lo social, y las interacciones del ser humano con otras personas son origen de sus más profundas satisfacciones; es por ello por lo que se considera que este tipo de prácticas favorecen la "educación del carácter" en los futuros maestros, removiendo en ellos sus verdaderas motivaciones y virtudes pedagógicas y

concluyendo en "una persona con una manera especial de ser" (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016, 6; basado en Kukla-Acevedo, 2009; Timmerman, 2009).

Y es que, el aprendizaje-servicio tiene una vinculación permanente con la adquisición de valores y la moralidad lo que conecta directamente con las nuevas exigencias de la formación docente, ya no sólo vale la adquisición conocimientos y técnicas, hay que ir más allá y, como decía Habermas (1984), indagar sobre el tipo de profesional que se quiere llegar a ser (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016). Por ello se hacen necesarias las metodologías, posibilidades o recursos que, además de los procesos formativos propios de la educación de futuros maestros, vislumbren "el camino que debe encarnar el carácter de la disciplina, del profesor y de los futuros maestros"; y es aquí dónde el aprendizaje-servicio parece cumplir una serie de principios metodológicos que deberían regir la formación universitaria de maestros para cultivar su carácter (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016, 14).

- *Creación de un entorno de aprendizaje crítico natural:* ciertamente, el aprendizaje-servicio emerge como una práctica propicia para promover en los futuros maestros la autonomía, el juicio crítico y la autoconfianza en sus prácticas.
- *Formación universitaria desde los estudiantes y no desde la disciplina*: en este sentido el posibilismo formativo que tratamos en esta adenda se considera una excelente vía para que los futuros profesionales del magisterio adquieran aspectos básicos a utilizar en su día a día en el entorno social-educativo, a saber: fe en su capacidad de logro, predisposición hacia su cometido educativo y social, compromiso ético-cívico con las personas objeto de interacción y el desarrollo de hábitos de carácter emocional, moral e intelectual. En suma, el aprendizaje servicio propicia que cada uno sea lo que verdaderamente es (Carr, 2005).
- *Atracción del estudiante al razonamiento disciplinar*: para la formación de maestros resulta esencial aunar educación y experiencia de la enseñanza, todo ello enmarcado en un conocimiento reflexivo de la tarea educativa a realizar; en esta línea el aprendizaje-servicio produce en los futuros maestros esa actitud de búsqueda de respuestas ante las problemáticas sociales y éticas que se plantean, propiciando lo que, en palabras de Bárcenas (2005) se conoce como "práctica reflexiva".
- *Búsqueda de compromisos*: Sin duda la búsqueda de compromisos y el compromiso en sí mismo son las bases fundamentales del aprendizaje-servicio. En la formación de maestros esta búsqueda debe producir vinculaciones en contextos sociales en los que se cultive el ejercicio educativo desde dos de los aspectos fundamentales de la formación del carácter del futuro maestro: empatía e imaginación (Kilpatrick, et alter, 1994; Nussbaum, 2010). Supondría, por tanto, el ejercicio formativo en el que el formador es el líder moral y en el que el futuro maestro emerge como protagonista activo de una práctica educativa en la que la principal tarea es aprender, pensar y reflexionar junto a los sujetos objeto de intervención (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016).
- *Atención de los estudiantes durante el tiempo de clase*: Captar la atención de los estudiantes en clase suele ser una ardua y necesaria tarea a la que se enfrenta el profesorado universitario. Su necesidad radica en ser objeto de modelaje por parte de los futuros maestros. Dentro del marco del aprendizaje-servicio, captar la atención de los estudiantes se vincula con la capacidad posterior de que éstos

dirijan su práctica educativa hacia las personas, el bien y la verdad como ejes éticos-cívicos básicos de su formación como futuros maestros.

- *Aprendizaje fuera de las aulas*: Sin duda es otro de los ejes vertebradores del posibilismo formativo que proponemos. El aprendizaje obtenido en el seno de la aulas no debe estar desligado del mundo que nos rodea, todo lo contrario, hay que dotar a esos aprendizajes de significado real y práctico extrapolándolos al contexto social en el que se precisen y, al mismo tiempo, aprovechar los recursos que la sociedad nos ofrece (Marina, 2015, 7). El aprendizaje-servicio encuentra su razón de ser en el "viaje" que el futuro maestro realiza fuera del contexto universitario cuando entra en contacto con la realidad que le rodea, es ahí dónde entra en juego su formación percibida y lo que se conoce como "mirada pedagógica" que le permitirá discernir situaciones en las que su actuación sea necesaria de otras que no lo son (Touriñán y Sáez Alonso, 2015).

En suma, y como bien señalan Esteban, Bernal, Gil y Prieto (2016, 18), "la formación universitaria, la formación de maestros y el ejercicio docente son realidades complejas, su desarrollo requiere crear experiencias de aprendizaje diversas", y es dentro de esas diversidad de experiencias de aprendizaje dónde entra nuestra propuesta formativa de aprendizaje-servicio que, a su vez, emerge como una excelente vía para la formación del carácter en los futuros maestros dado sus posibilismos pedagógicos, personales y éticos-cívicos.

Y es que en la actualidad, y dado los incesantes cambios y dificultades en las que como seres sociales nos vemos envueltos, se hace más que nunca necesario acudir desde la formación del magisterio a esos valores basados en la conciencia ética-cívica y en la moralidad. Es por ello que la universidad debe emprender esta ardua tarea en relación con la formación de los futuros maestro y promover la formación en valores, rescatando el verdadero sentido de la función educativa, más aún cuando de la formación del futuro docente se trata, y recuperar la creación de conocimientos, de saberes y de servir de modelo para emprender caminos hacia el bien común (Donoso y Montoro, 2014), de fomentar una cultura participativa y con sentido pedagógico en el seno de la educación superior, en suma recuperar el sentido de la verdadera "tercera misión universitaria" de la que hablaba Ortega y Gasset y "depurar el talento para saber aplicar la ciencia y estar a la altura de los tiempos" (1930, 57).

Referencias

BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós.

BERNAL, A. (1998). *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona, EUNSA.

BERNAL, A., ESCÁMEZ, J., GIL, F. Y RUIZ, R. Ser uno mismo. Respetando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación social. *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 59-81.

CARR, D. (2005). *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Graó.

DONOSO, M. (2012). El aprendizaje-servicio y su utilidad en la sociedad actual. En Manjón, J. *Nuevas vías para una mayor concientización ética-cívica desde la educación*. Sevilla, 1-10.

DONOSO, M. y MONTORO, E. (2014). Aprendizaje-servicio como buena práctica ético-cívica de mediación social. En GUICHOT-MUÑOZ, E., FERNÁNDEZ-GAVIRA, J. Y GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (eds.). *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e intervención*. Sevilla, Proyecto ArleKin / Universidad de Sevilla.

ESTEBAN, F., BERNAL, A., GIL, F. Y PRIETO, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. Ponencia presentada al XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación *Democracia y Educación en la Formación Docente,* Universidad de Vic.

GARAIGORDOBIL, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid, Ediciones Pirámide.

GUSDORF, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid, Editorial Cuadernos para el diálogo.

HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos.

KILPATRICK, W.; WOLFE, G. Y WOLFE, S.M. (1994). *Books that build character*. Nueva York, Touchstone.

KUKLA-ACEVEDO, S. (2009). Do teachers characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation. *Economics of Education Review,* 28(1), 49-57.

LUCAS, S. (2012). Aprendizaje-servicio como propuesta de integración curricular del voluntariado en la responsabilidad social universitaria. En *Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social*. Valladolid, Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.

MANJÓN, J. (coord.). *Nuevas vías para una mayor conciencia ético-cívica desde la Educación*. Sevilla: Copiarte.

MARINA, J.A., PELLICER, C. Y MANSO, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar.* Madrid, MECD.

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz.

ORTEGA Y GASSET, J. (1930) (versión de 2002). La *misión de la Universidad*. Madrid, Alianza Editorial.

PUIG, J.M., BATLLE, C., BOSCH, C. Y PALOS, J. (2006). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona, Octaedro.

ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid, Alizanza Editorial.

SENNET, R. (2009). *El artesano.* Barcelona, Anagrama.

STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.

TIMMERMAN, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers?. *European Journal of Teacher Education,* 32 (3), 225-238.

TOURIÑAN, J.M. Y SÁEZ ALONSO, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela, Andavira.

¿CARÁCTER O RESPONSABILIDAD PROFESIONAL? MÁS ALLÁ DE LA BUROCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Vicent Gozálvez Pérez
Universitat de València

Resumen. La ponencia da buena cuenta de la necesidad de superar una visión burocratizada de la enseñanza, superación que exige repensar el sentido de la profesión docente. A partir del texto, se propone de modo intuitivo una tipología del perfil profesional docente. Sin embargo, surgen dudas conceptuales: ¿cabe hablar de formación del carácter o más bien de la responsabilidad profesional de los maestros? Si se apela al carácter, ¿cuáles serían exactamente las virtudes que ayudarían a definirlo, y por qué? ¿Cómo hacer compatible la formación del carácter con la "aceptación a cada alumno con su modo de ser"?

Palabras clave: formación docente, responsabilidad profesional, deontología

1. Contra la burocratización de la enseñanza

El título de esta ponencia bien podría ser "Contra la enseñanza burocratizada y a favor de la búsqueda de sentido en la educación", algo que es ya una demanda social en la medida en que la sociedad legítimamente reclama un profesionalismo plenamente ético a los que dedican a esta actividad. Pues en efecto, el trabajo no es sólo un cumplir expediente, una forma de ganarse la vida que además está bien pagada si uno llega a ser funcionario de las instituciones educativas. Es algo más: es la vivencia de lo que tradicionalmente se llama una vocación, es la inquietud por sentirse realizado con esta actividad social y contribuir a la realización de las personas en algún punto de su trayecto educativo.

La visión burocratizada de las profesiones, que Weber cifraba como gran aportación de la modernidad, supone la especialización del trabajo, la jerarquía de las organizaciones y las relaciones impersonales, visión del trabajo que se supone racional, en tanto que basada en al ley, y que supone una superación de modos carismáticos y tradicionales de autoridad o de poder. Pero la visión burocratizada puede servir en otras ramas de la administración, no precisamente en la formativa o educativa. Se precisa, tal y como magistralmente se argumenta en la ponencia, el cultivo de un carácter

(*ethos*) particular, adecuado para que el maestro no sea sólo legal, un operario según funciones marcadas por ley, sino un *buen* maestro.

A este respecto, y tras casi dos décadas trabajando en la educación primaria y especialmente en la secundaria, me atrevería inspirado en el texto a proponer una tipología del carácter docente, o más bien del perfil conductual y actitudinal docente. Una tipología intuida a partir de conductas y actitudes que encierran unos presupuestos filosóficos y pedagógicos (ideológicos: referidos a ideas y valores de fondo) que se pueden y deben trabajar en la formación de los futuros docentes, tal como se insiste en la ponencia:

1. Una minoría perversa, a todas luces inmoral profesionalmente, formada o bien por docentes medio autómatas, instructores apáticos o, lo que es peor, pseudoburócratas incompetentes; o bien por profesores que entusiasman pero con fines espurios, manipuladores, creadores de heteronomía en los educandos, por lo que más que educar adoctrinan en el peor sentido del término, estrechando la mente del educando, induciendo a un único modo de pensar o ver la realidad: el suyo y el de la materia que imparten.
2. Una medianía heterogénea formada por profesionales competentes, que creen en lo que hacen, pero incapaces de entusiasmar y arrastrar entre otras cosas por decencia, por miedo a entrar demasiado en lo personal, reacios al peligro de manipular o influir demasiado en los educandos no vaya a ser que con ello se excedan sus funciones. Prefieren intervenir sólo en el plano cognitivo, argumentativo o científico de la formación, dejando aparcada la cuestión de los valores o la dimensión afectiva de la educación. Con frecuencia afirman directamente que su labor profesional es sólo instruir, no educar (sobre todo en secundaria), como si estas dos acciones fueran independientes o separables con bisturí. De todos modos, operan bien en el sentido de que ejercen con honestidad su labor, aplicando de la mejor manera la idea de una acción funcionarial o burocrática, aséptica pero honesta y efectiva en la enseñanza. (Personalmente me incluyo entre éstos, reconociendo mi incapacidad para desarrollar el lado más artístico y apasionado de la labor docente).
3. Una minoría excelente, cuya función profesional se acerca igualmente a la del operario honesto y competente, a la del artista que entusiasma y a la del activista capaz de crear compromisos, moviendo a los educandos hacia la aventura del conocimiento y del trato digno con la vida pero desde el respeto profundo a su autonomía; implicándose para ello en aspectos como la justicia en la convivencia y la defensa de valores profundamente democráticos; apostando de un modo u otro por ese *ethos* o carácter tan preciado y necesario en ciudadanos de sociedades libres y plurales. A diferencia del grupo anterior, no tiene miedo de llevarse a casa historias de alumnos que tienen necesidades de atención especial, que requieren un trato diferencial para compensar las graves carencias socio-afectivas de su entorno familiar, etc., al precio de mezclar en ocasiones dolorosamente la esfera privada con la laboral. El entusiasmo que infunden es prudente, no excluyente de otras materias, favorecedor de las mejores capacidades, estimulador de talentos y de la apertura de mente del educando. Suscitan compromisos pero no desde el mero voluntarismo, sino desde el conocimiento y el cultivo de la inteli-

> gencia, pues no entienden la instrucción sin valores, ni el conocimiento despojado de los mejores intereses, ni la ciencia sin conexión con la vida social. Directa o indirectamente presuponen que la democracia es, al modo de Dewey, una forma de vida y no un simple mecanismo de elección de élites; forma de vida que pasa por educar en el gusto por la participación y el vínculo cooperativo, por la construcción del conocimiento desde la curiosidad, la acción y el diálogo. Forma de vida o *ethos* que pasa por promover la formación de buenos médicos, arquitectos, maestros o profesores, empresarios, abogados, bomberos o policías... los cuales, desde el conocimiento adecuado en su especialidad, contribuyen al bien común y a una sociedad justa. Pues ésta no se construye con ciudadanos mediocres ni con profesionales incompetentes.

Tal y como se desprende de la ponencia, la misión en la formación de los futuros docentes conduce al acercamiento provechoso entre formación científica y humanística, aunque, tal y como lo entiendo, se percibe un postulado antropológico y filosófico que lo sustenta todo: la opción entre entender al educador y al educando como instrumentos, como piezas que han de encajar en un gran engranaje social, por muy volátil y flexible que sea, o entender a uno y a otro como fines en sí mismos, con una dignidad y unas aspiraciones vitales más allá de su futuro valor de mercado. Como seres que buscan el sentido de su quehacer, aquello que legitima su función en la sociedad pero que además les ayuda a realizarse personal y profesionalmente en un mundo tan cambiante y complejo. Complejidad y mutabilidad que puede arrasar (¡cuidado con ello!) al yo profesional mínimamente estable, convencido y comprometido, seguro de sí como para actuar con ánimo frente a tanta adversidad.

2. ¿Carácter o responsabilidad profesional?

Las continuas llamadas a la formación del carácter de los futuros docentes despierta algunas dudas, a pesar de la impecable argumentación y la extensa bibliografía aportada en la ponencia. Sin duda la formación del carácter evoca de inmediato a Aristóteles, y es en esta evocación en donde quisiera formular algunas dudas o perplejidades, bien conocidas por otra parte –poco originales por tanto– y que sobradamente conocerán los autores de la presente ponencia.

Por ejemplo, *encarnar* una materia y no sólo *explicarla*, como se defiende, ¿es cosa del *carácter* del maestro, o más bien de *responsabilidad profesional* que incluye valores como la convicción y vivencia del sentido, incluso de coherencia con los bienes internos de la profesión? Esta diferencia conceptual no es cosa menor, y cabe diferenciar entre una cosa y la otra para no caer en los peligros de una educación del carácter al menos en sentido premoderno (es decir, un sentido envolvente, poco plural y dirigista, cerrado y constreñido a una idea de la naturaleza humana).

No es lo mismo invocar al carácter del futuro docente (a su modo *total* de ser y de actuar), que, más modestamente, a su responsabilidad profesional, o si se quiere a su identidad profesional, a aquello que le ayuda a identificarse y a reconocerse como buen profesional. Aranguren hablaría de *talante* más que de carácter, o incluso acudiendo

al mismo Aristóteles podríamos defender la formación de una *disposición* o actitud docente buena o adecuada.

Apelar al carácter como centro de la formación moral despierta legítimamente la sospecha de adoctrinamiento: la formación del futuro maestro podría suponer educar en una caja de virtudes *modélica*, para seguidamente ensalzar un tipo de personalidad moral demasiado definido, con poco margen para la pluralidad de formas de vida y la autonomía personal.

Dicho de otro modo y con ejemplos, ¿es realmente preciso que la formación del carácter en educación superior se realice a través de la lectura de "libros de largo recorrido, a ser posible gruesos"? (Nietzsche cambió para siempre la historia del pensamiento occidental con un librito de sólo seis páginas; la filosofía del lenguaje incluso la posmodernidad no son más que grandes notas a pie de página de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, publicado en 1873). La educación del carácter, ¿pasa por evitar en clase las tertulias o debates como los televisivos, o a evitar una idea de lo que es el sentido crítico diferente a la modélica?

Más: apelar a valores como la autonomía, a actitudes de confianza en el buen saber del profesor, a la predisposición a tomar en serio a sus estudiantes, al respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores, a capacidades como la racionalidad práctica, etc. ¿realmente conduce a intervenir en el *carácter* del futuro maestro o maestra? En el fondo, ¿no es apelar a la *responsabilidad social y ético-profesional* del maestro, a su *identidad profesional* compuesta de actitudes, valores, conductas, creencias, convicciones y disposiciones? Esta responsabilidad difícilmente entraría dentro del *saco o caja de virtudes* que es en realidad lo que conformaría el *carácter*. Por cierto, ¿qué virtudes serían exactamente esas, y por qué? ¿Y cómo difundirlas en clases con 90 o 110 alumnos en estudios superiores, si uno de los métodos es la atención personalizada y la "aceptación a cada alumno con su modo de ser" (p. 8)?

Por cierto, en el carácter del maestro la virtud docente sería un punto de equilibrio prudente entre dos extremos viciosos: por ejemplo, un extremo –vicio– por ausencia o defecto podría ser la apatía educativa, la falta de convicción y la indiferencia total al alumnado. ¿Cuál sería el vicio por exceso? ¿El entusiasmo desmedido? ¿Dónde estaría la frontera? ¿Quién la establece?...

Surge asimismo la duda sobre la misión clave del educador: la diferencia entre *desarrollar* y *modelar*. El educador desarrolla, inspira, promueve aprendizajes significativos de todo tipo, contribuye al crecimiento y la maduración, estimula la inteligencia en muchos sentidos, también el sociomoral, pero no moldea (p. 7) de ninguna forma, o no habría de hacerlo al menos intencional o explícitamente.

De todos modos, son muy razonables las llamadas al carácter y son una invitación necesaria a la reflexión sobre todo como revulsivo contra una *forma de vida* liberal, como alternativa a la perspectiva hegemónica del vive y deja vivir convertida tan a menudo en invocación a una libertad desapegada, reducida en exclusiva a la mera independencia o no interferencia de unos con otros, perspectiva ética ligada a la exaltación de las competencias individuales en educación, sobre todo las técnico-científicas. Los alegatos al *carácter-profesional-docente*, diríamos que más que al carácter a secas, son interesantes desde planteamientos aristotélicos (en el texto se refuerzan las tesis aludiendo a toda la cohorte de pensadores neoaristotélicos) pero reconvertidos a la ética

moderna, y siempre que se asuman dos principios éticos fundamentales de la misma: el *principio de autonomía*, según el cual la persona es fin en sí misma y no mero medio o instrumento, y el *principio de publicidad,* según el cual las decisiones sociales o morales relevantes han de someterse a la razón pública desde el criterio de transparencia y, en versión más actual, desde un diálogo celebrado en buenas condiciones.

Sin estos principios éticos de la modernidad, sin la barniz kantiano a Aristóteles, la defensa del carácter en la educación puede deslizarse al retorno a cosmovisiones preestablecidas, a destinos pergeñados desde modelos cerrados de la naturaleza humana, peligro contra el que, es preciso reconocerlo, se vacunan una y otra vez con acierto los autores de la ponencia presentada.

DIÁLOGO Y LIBERTAD: COORDENADAS BÁSICAS DEL ARTE DE EDUCAR

Dolores Conesa Lareo
Universidad de Navarra

Resumen. Este trabajo es un comentario a dos cuestiones nombradas en la ponencia nº 3, a saber, la educación entendida como un arte y el diálogo en tanto que práctica comunitaria. Se pretende mostrar que el nexo que vincula a ambas es la libertad, porque tanto el arte como el diálogo son encuentros entre libertades. La conversación que une esas dos libertades, maestro y discípulo, es una búsqueda conjunta de la verdad porque esta puede ser compartida. El hecho de elegir no basta para que una elección sea buena, sino elegir el verdadero bien que me convierte en buena persona.

Palabras clave: diálogo, libertad, arte de educar, virtud

1. Maestro-discípulo: una relación artística

En esta adenda pretendo hacer un comentario a dos afirmaciones de la tercera ponencia y enlazarlas entre sí. La primera de ellas dice así: "la adquisición de virtudes se consigue a través de prácticas [...] cooperativas" y "concurrir en dichas prácticas comunitarias es mantener una conversación constante con otros interlocutores" (Esteban, Bernal, Gil, Prieto, 2016, 5). La segunda afirma que el maestro puede asumir que su tarea "consiste en transformar una profesión en un arte" (ob cit, 5). Me gustaría poner de relieve que ambas afirmaciones están ligadas por la libertad porque al considerar esta relación afloran matices que ayudan a profundizar en su denso significado humano.

El texto de la ponencia que nos ocupa es una manera reflexiva, académica, profunda de explicar aquello que de un modo mucho más intuitivo, afirma el escritor rumano, Constantin V. Gheorghiu (1977), quién pone en boca de uno de sus personajes –la princesa Roxana Paleólogo–, la siguiente definición del hombre: "El hombre es esto. Una obra maestra. La única obra maestra del cosmos. Al hombre no se le describe, no se le define, se le capta y se le vive como una obra de arte".

El maestro hace exactamente eso, captar y vivir al hombre como una obra de arte, como la única obra maestra del cosmos. Efectivamente, la ponencia afirma esto mismo –citando a Gusdorf, Steiner, Sennet– al decir que el maestro "asume que su tarea consiste en transformar una profesión en un arte porque esa profesión le reclama (...)

en tanto que persona" (ob cit, 5). En este punto es en el que me quisiera detener para hacer una breve reflexión.

En primer lugar, la cuestión es interesante porque después de todos los siglos que llevamos de historia, hace falta una gran libertad interior para comprender que el hombre es una obra de arte y es preciso hacer gala de bastante coraje para atreverse a afirmarlo. Pero el asunto sube de tono cuando además se insinúa que el maestro tiene algo que ver en esa creación artística. Pasamos así de la pura profesionalización al horizonte dilatado de la creación artística donde la libertad es el protagonista principal. Como dice Steiner, la recepción o negación de la obra de arte es siempre un encuentro entre dos libertades.

En esto radica lo genial de esta relación artística entre maestro-discípulo, en que está presidida por ese encuentro: "hacen falta dos libertades para hacer una" (Steiner, 2007). De ahí que se pueda afirmar que enseñanza, aprendizaje y libertad son tres cuestiones que corren parejas. Solo porque es libre la persona es capaz de aprendizaje, pero de un aprendizaje tanto positivo (virtud) como negativo (vicio). Si el hombre solo pudiera crecer en una dirección no sería libre y no llegaríamos a entender muchas dimensiones del ser humano, formularíamos una antropología reduccionista, confundiríamos al hombre con el animal o con un ser simplemente físico (Polo, 1996). Por otro lado, un ser libre solo puede ser educado en libertad y no mediante coacción, lo que implica que la autoridad del maestro no puede suprimir la libertad sino formar su recto ejercicio (Rhonheimer, 2000). Por lo tanto, ya sea desde el aprendizaje, ya sea desde la enseñanza, la relación maestro-discípulo está presidida por la libertad. No es de extrañar que ella ejerza ese papel principal porque para dar rostro humano a la sociedad o a la técnica es preciso abandonar las consignas acríticas, revelarse frente a la dictadura de lo políticamente correcto, conseguir estallar los límites sofocantes del pensamiento único. Hacer de la sociedad un verdadero hogar humano significa ser libres para pensar. Implica atreverse a pensar por cuenta propia (Burggraf, 2015).

2. El diálogo, un encuentro entre libertad y verdad

Precisamente en este contexto de libertad se sitúa el acto humano de dialogar que siempre aparece condicionado por la posibilidad de la libertad. Llegamos así a la tríada que anunciaba al principio: arte-libertad-diálogo. En efecto, todo acto de diálogo es un ejercicio imponente de libertad y sin ella no se dialoga. Por eso, lejos de lo que podría parecer en un primer momento, el verdadero diálogo se da en la relación con aquel que es distinto de mí. El diálogo no es alérgico a las diferencias, todo lo contrario, es necesario en la misma medida en que hay diferencias. El diálogo necesita la libertad de pensar para forjar nuestras convicciones y encontrar la propia identidad.

Aquí hay un planteamiento que en apariencia puede parecer muy simple, la necesidad de dialogar para superar las diferencias, o la necesidad de dialogar para convivir pacíficamente en un mundo que ya no es socialmente uniforme, sino multicultural. Bajo este planteamiento, que leído superficialmente puede tener el aire de tópico, se está haciendo una triple apuesta.

Se está apostando, en primer lugar, porque la verdad solo se posee con libertad y por eso, si quiero que alguien encuentre la verdad tengo que ayudarle a buscarla libremente. La libertad no devora la verdad, más bien habría que decir que la libertad que no se empeña en buscar la verdad se devora a sí misma, que es una cuestión bien distinta.

Precisamente porque esta convicción nos permite perderle el miedo al encuentro entre libertad y verdad, se está apostando por una segunda cuestión, y es esta: todo el mundo participa algo de la verdad. El diálogo entre diferentes es posible porque hay algo en lo que coincidimos. Por eso el diálogo es un acto espléndido de libertad, esto no se refiere a tener la libertad exterior para expresar o imponer las propias convicciones, sino a la libertad interior con que las poseo. Esa libertad interior me protege para no caer sojuzgado bajo la fuerza de mis convicciones. La grandeza de la libertad interior se muestra en la honestidad intelectual que me permite admitir aquello en lo que tiene razón mi adversario, mi oponente,...me permite aceptar aquello que dice que es verdad, sin tacañerías. Por eso el diálogo es un acto espléndido de libertad porque es una libertad espléndida.

En tercer lugar, se está apostando por la condición del hombre en la tierra. Mi condición finita, de criatura me recuerda que puedo poseer algo de verdad pero yo no soy la verdad, por eso no la agoto y otros pueden también poseerla en parte. Reconocer esto es el principio del diálogo, pero no se trata de una actitud de *buenismo* filantrópico hacia la humanidad, sino de algo mucho más profundo. Es vivir conforme a mi ser limitado, es incorporar a la praxis vital ordinaria mi condición finita. Saber dialogar es llevar a la práctica que yo no soy Dios y los otros, tampoco. Por eso siempre podemos coincidir en algo porque todos participamos algo de la verdad, y ninguno la posee entera. De un modo mucho más sutil lo dice Burggraf (2015) recurriendo a Santo Tomas: "Lo bueno puede existir sin mezcla de lo malo, pero no existe lo malo sin mezcla de lo bueno" (Summa Theologica I-II, q. 109, a.1, ad. 1). Es decir, también mi oponente puede tener algo bueno, puede tener razón.

Por todos estos motivos, como decía al principio la relación maestro-discípulo se da en forma de encuentro, porque el diálogo no es solo conversación sino encuentro que enriquece (Burggraf, 2015). La noción de encuentro añade un plus de significado que merece la pena analizar. En esto sigo a López Quintás (1997), quien habla del encuentro como algo que se produce cuando dos realidades susceptibles de crecer coinciden y potencian recíprocamente sus posibilidades de plenitud, desarrollo y creatividad. Propiamente el encuentro es interpersonal y el diálogo es una de sus posibilidades eminentes.

3. Carácter identitario del acto libre

Pero esta modalidad de encuentro interpersonal llamada diálogo no se da en el vacío, tiene un contenido. Se trata de la búsqueda de aquello que orienta las posibilidades de plenitud y desarrollo. No basta que algo sea simplemente elegido para que sea bueno. Cualquier elección no es acertada exclusivamente por el hecho de que yo la elija. Este encuentro interpersonal es un momento privilegiado en el que el maestro tiene la

oportunidad de mostrar que la libertad no es una situación en la que te debates entre posibilidades indiferentes que eliges porque sí. En realidad, la libertad es la manera humana de hacer el bien, si no fuéramos libres no podríamos hacerlo en modo alguno. Por eso, la libertad requiere entrenamiento para aprender a elegir aquella acción libre que aquí y ahora es buena. De ahí que, como decía antes, en el diálogo se puede producir conjuntamente la búsqueda de la verdad y solo así, desde ella, se puede alumbrar qué es el bien. Esta capacitación de la voluntad para aprender a elegir el bien verdadero –que no aparente– en un campo operativo determinado es exactamente lo que los clásicos llamaban virtud. Cuando el maestro transmite que es mejor ser leal que desleal, generoso que egoísta, honesto que tramposo, veraz que mentiroso, no se limita a enseñar herramientas eficaces de socialización. En ese diálogo el maestro está enseñando el carácter identitario del acto libre, porque la fuerza de la libertad es tal que me acabo convirtiendo en aquello que elijo; por eso es tan importante acertar en la elección. Aquello a lo que me adhiero, aquello en lo que colaboro, aquello a lo que asiento, aquello que realizo, aquello que consiento, aquello con lo que gozo... es aquello con lo que me voy identificando. Hasta tal punto que, como sugiere Taylor (2010), si quieres conocer a una persona no necesitas saber sus datos identificativos, basta con saber qué es lo que ama. Cuando el maestro en ese diálogo interpersonal enseña esto, está mostrando al alumno que decidir bien, acertar en la elección, no es la clave del éxito social, es ser mejor persona.

Esto no quiere decir que el maestro lo sepa todo, ni siquiera que tenga toda la verdad, si es que alguien alguna vez la ha tenido. Ya hemos visto antes que es una búsqueda conjunta y que toda persona, aunque esté en la situación de discípulo, siempre puede aportar algo de verdad. Lo que quiere decir esto, y en definitiva todo mi discurso, es que el alumno en tanto que persona, es una obra de arte. Pero es una obra de arte miniada, y a través de un diálogo tejido con palabras, actitudes y hechos, al educador le queda el papel de mostrar al protagonista de esa obra de arte los infinitos matices de color con el que puede enriquecer esa obra maestra que cada uno es.

Referencias

BURGGRAF, J. (2015). *La transmisión de la fe en la sociedad postmoderna y otros escritos*. Pamplona, Eunsa.

ESTEBAN, F.; BERNAL, A. GIL, F. PRIETO, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. Disponible: http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-3_SITE2016.pdf

GHEORGHIU, C. V. (1977). *Dios solo recibe los domingos*. Barcelona, Luis de Caralt.

LÓPEZ QUINTÁS, A. (1997). *El poder del diálogo y del encuentro*. Madrid, BAC.

POLO, L. (1996). *Ética, hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid, Unión Editorial.

RHONHEIMER, M. (2000). *La perspectiva de la moral*. Madrid, Rialp.

STEINER, G. (2007). *Presencias reales*. Barcelona, Destino.

TAYLOR, C. (2010). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.

EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

África María Cámara Estrella
Universidad de Jaén

Resumen. El objetivo de esta adenda es, una vez estudiada la ponencia a la que se dirige, hacer una propuesta de prácticas docentes universitarias para la formación del profesorado, en el área de Teoría de la Educación. Esta propuesta se caracteriza por ofertar al alumnado la integración de una formación en los conocimientos básicos de la materia, junto al desarrollo de aptitudes y capacidades que revelen su vocación docente.
Entendiendo que los alumnos universitarios deben recibir una formación universitaria, no solo académica, sino acompañada de valores que lo hagan ser maestro de humanidad, se diseñan entornos de aprendizaje en el que se expliciten hábitos del carácter, como la responsabilidad, el respeto, la racionalidad, el conocimiento de sí mismo y el espíritu critico, entre otros.

Palabras clave: formación universitaria, carácter, prácticas, Teoría de la Educación

1. Introducción

Uno de los objetivos de la educación, en todos los niveles y ámbitos, es favorecer la autonomía de la persona, ofrecerle recursos para vivir en sociedad, para entender el mundo y reaccionar ante los acontecimientos de la vida, tomar decisiones y ser responsable de las mismas.

Por ello, desde la universidad es necesario ofrecer una formación que vaya más allá de lo meramente académico. Como indican los ponentes, "la formación universitaria y la formación del carácter forman un binomio inseparable" (Esteban, Bernal, Gil, Prieto, 2016, 5), sobre todo en la educación de los futuros docentes, ya que ellos serán quienes tengan en sus manos el futuro de la sociedad. Como expresa Ibáñez-Martín (2013, 17), el profesor "debe sentirse llamado a ser maestro de humanidad, teniendo un verdadero cuidado de sus alumnos y del cultivo de la vida moral de la escuela", y que su labor consiste en "despertar deseos de saber, en contagiar el pensamiento, en promover entusiasmo, cosas, todas ellas, que no se encuentran en los libros" (Ibáñez-Martín, 1990, 247).

El profesor es educador, y su misión es ayudar al educando a alcanzar su madurez, lograr que cada alumno se integre, de la mejor manera posible, en su propia realidad, preparar al alumno a hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que ahora no existe.

El proceso de enseñanza de estas capacidades requiere de la configuración de entornos de aprendizaje que permitan al alumno adquirir una formación integral. Y, en este sentido, las materias del área de Teoría de la Educación deben encaminarse al cultivo de la persona, a la formación de su carácter, entendido este como la formación de hábitos intelectuales (el pensamiento crítico, el razonamiento, entre otros), y morales (tenacidad, responsabilidad, razonamiento moral, resistir el esfuerzo y aplazar la recompensa, la conciencia moral, etc.).

2. La educación del carácter y la Teoría de la Educación

Como manifiesta Ibáñez-Martín (2013, 27), "la formación del docente no puede limitarse a saber lo que es bueno y lo que es malo, sino que debe conocer el significado de la educación para el crecimiento humano y los modos mejores de transformar ese significado en las mejores metodologías pedagógicas".

El modelo de enseñanza sobre el que se construye una materia para su enseñanza, establecerá el tipo de prácticas que se realicen (Zabalza, 2012). Si se opta por el modelo de enseñanza como creación de conductas y hábitos, se incluyen también componentes formativos vinculados a mejora de habilidades y conductas. En el modelo bidireccional de la educación, se funden los roles, y tanto profesor como alumnos aprenden, primando el aprendizaje del alumno sobre la enseñanza del profesor. Los modelos actuales basados en competencias optimizan las condiciones de desarrollo integral de los sujetos, de manera que se establecen condiciones motivantes para el desarrollo personal y social.

Es aquí donde el planteamiento de las prácticas de la materia Teoría de la Educación cobra relevancia, pues el objetivo de las mismas no es otro que estudiar la realidad educacional, conocerla para mejorarla, asimilar los conocimientos científicos que llevan a su estudio, transferirlos, interiorizarlos y desplegarlos en otras áreas de conocimiento, haciéndolas partícipes de los esquemas mentales construidos a partir de los nuevos aprendizajes.

La formación universitaria no sería completa si no se ofreciesen a los alumnos las materias en su globalidad: no puede desgajarse la teoría de la práctica, ni viceversa, pues forman un todo. Los conocimientos teóricos serían incompletos si no encuentran su expresión en la realidad educativa, si no se reconocen en cada segmento del ámbito educacional. Tampoco puede realizarse una práctica sin la teoría que la fundamenta, pues estaría vacía de contenido, sería un conocimiento vano que no aportaría construcciones teóricas no llegaría a conclusiones contrastadas, ni mejoraría la teoría.

3. Diseño de prácticas para la educación del carácter

En la universidad, una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora los procesos de aprendizaje y los resultados educativos de los alumnos. Su carácter innovador se completa con su efectividad. En la Teoría de la Educación, las prácticas se conciben como diseño de situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan observar, analizar, investigar, profundizar y conocer as-

pectos de la educación referidos al concepto de educación y su desarrollo, a la vez que van dando forma a su vocación como docentes, estableciendo comparaciones entre sus capacidades y la labor de un buen profesor, que, como hemos dicho antes, debe orientar, motivar, guiar y saber desaparecer, ser maestros de humanidad (Esteve, 2004).

Con este diseño de las prácticas, se trata de impulsar en los alumnos universitarios el interés por formarse como personas, por avanzar en la búsqueda de su identidad como maestro, y adaptar sus capacidades a las que ha de poner en práctica para ser un buen maestro.

Para ello, expongo aquí una serie de estrategias para formar maestros responsables, esforzados y comprometidos con la educación, fruto todo ello de su formación universitaria.

3.1. Características de la propuesta

Son actividades de carácter reflexivo, que conducen a una mejora en la formación personal, en las que se elaboran nuevos conocimientos y se construyen esquemas conceptuales que abarcan las teorías educativas, elaborando sus propias ideas educativas.

Para ello, es necesario trabajar el razonamiento, pasar de la opinión a la confrontación dialógica (Elzo, 2004), basados en la realidad constatada y argumentada; poner en práctica la competencia personal, estar en continuo aprendizaje, dominar los procedimientos que dan acceso a la información, en resumen, tener la cabeza bien formada, con un bagaje cultural amplio; desarrollar el espíritu crítico, cuestionar los principios y valores, y formarse los propios, conocerse a sí mismo y ser consciente de sus limitaciones y capacidades.

La Teoría de la Educación añade a las práctica un componente ético que se manifiesta en la temática, en el análisis de situaciones y toma de decisiones ante situaciones como el trabajo en grupo, resolución de problemas de tipo social investigativo, toma de postura ante casos concretos y definición del concepto educación.

3.2. Propuesta de Educación del carácter

Las actividades que se vayan a realizar deberían proporcionar a los alumnos universitarios una formación integral adecuada. Para ello habría que poner en práctica:

- *La innovación*: en tanto que se diseñan entornos de aprendizaje nuevos y próximos a los alumnos, como actividades de debate; comentarios de textos pedagógicos, que se alejan de los comentarios literarios a los que están acostumbrados los alumnos, y le aportan la contextualización de la teoría educativa; investigación de proyectos de innovación en centros educativos del entorno próximo; trabajo cooperativo, etc.
- *Mejora*: trabajos en grupo, en los que uno de los objetivos principales es aprender a trabajar con los demás, solucionar conflictos del grupo, respetar otras ideas, dialogar, toma de decisiones sobre situaciones que surgen en el trabajo cotidiano y responsabilizarse las mismas.

- *Fundamentación científica*: la racionalidad es un objetivo de primer orden. El alumnado ha de aprender a fundamentar sus opciones pedagógicas, buscar las teorías en las que apoyan sus reflexiones y sus decisiones, en la defensa de marcos educativos, fines, etc. Se pretende que sean capaces de elaborar sus propios esquemas de pensamiento pedagógico, tomen partida por un tipo de enseñanza que proporcione una educación integral, organicen el trabajo personal, opten por las actividades que más les interesan, defiendan sus ideas, sean capaces de integrar los conceptos de las diferentes áreas de conocimiento en sus esquemas pedagógicos (interdisciplinariedad).
- *Procesos reconocidos*: en la enseñanza universitaria se opta, cada vez más, por metodologías participativas, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, seminarios, debates, etc., donde los alumnos deben adquirir y desarrollar competencias sistémicas y profesionales. Estas metodologías son de reconocido valor didáctico por desarrollar competencias de análisis, síntesis, toma de decisiones, trabajo en equipo.

Con todo esto como base, se presentan una serie estrategias para la formación del carácter de alumnos universitarios de educación, que son:

- Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de los temas relevantes: construcción conceptual y comentario crítico de textos, debates.
- Estrategias de autoconocimiento, expresión y desarrollo de la perspectiva social: clarificación de valores, estudio de casos, toma de decisiones responsables, etc.
- Estrategias para el desarrollo del juicio moral: discusión de dilemas morales, diagnóstico de situación, reconocimiento de alternativas y previsión de las consecuencias.
- Estrategias de desarrollo de competencias autorreguladoras: habilidades sociales, autorregulación y autocontrol, disciplina, esfuerzo por hacer trabajos de calidad.
- Técnicas grupales tendentes al cambio de actitudes a través de la participación activa: trabajo en común, solución de conflictos de manera pacífica y dialogada, negociaciones.

Referencias

ELZO, J. (2004). "La educación del futuro y los valores". En *Debates de educación*. Barcelona, Fundación Jaume Bofill-UOC. Disponible:
http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf [Consultado: 31/05/2016]

ESTEBAN, F.; BERNAL, A. GIL, F. PRIETO, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. Disponible:
http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-3_SITE2016.pdf

ESTEVE, J.M. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós. Papeles de Pedagogía.

IBÁÑEZ-MARTÍN MELLADO, J.A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *Edetania*, 43, 17-31.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186.

MARINA, J.A. (2008). *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel.
ZABALZA BERAZA, M.M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria REDU* Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42.

EL USO DE HISTORIAS DE VIDA PARA LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS MAESTROS

Mª Carmen Caro Samada
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen. En la presente adenda se presenta el uso de las historias de vida como medio para la formación del carácter de los docentes. En primer lugar, se define el término historias de vida y se justifica su uso en el ámbito educativo. En segundo lugar, se exponen los principales argumentos para relacionar la educación moral y del carácter con el empleo de métodos narrativos en la formación del profesor. A través de la lectura concreta de historias de vida se fomenta en el futuro maestro la transmisión de valores así como el desarrollo de la empatía y de la imaginación.

Palabras clave: narrativa, experiencia, educación moral, virtudes

1. Las historias de vida: definición y justificación

El ejercicio de la profesión de maestro conlleva una responsabilidad social y por ello un cuidado de la educación del carácter del futuro docente. El conocimiento de disciplinas humanísticas como la Antropología, la Ética o la Psicología puede ayudar a entender las diferentes posibilidades que existen para desarrollar el carácter desde el punto de vista teórico. Por otra parte, se apunta también al desarrollo de dos capacidades, la empatía y la imaginación (Kilpatrick, et alter, 1994; Nussbaum, 2010), para proyectarse en los otros. Esta tarea, que implica un ejercicio de diálogo y de reflexión en los estudiantes, no sólo puede llevarse a cabo a través de la ficción (películas, novelas, etc.) sino también a través de la narrativa y en concreto del uso de historias de vida. En este caso las referencias van a ser experiencias narradas de vidas profesionales.

En primer lugar, habría que delimitar el propio significado del concepto. En las llamadas historias de vida incluimos de forma genérica tanto las memorias como biografías, autobiografías o confesiones (Martí y Balaguer, 2014). Pujadas (1992) concreta más el término y detalla que las historias de vida serían aquel relato autobiográfico que el investigador consigue a través de diversas entrevistas para mostrar el testimonio de las valoraciones y experiencias que esa persona hace. Por su parte, Lomsky-Feder (2000) se refiere a ellas como el conjunto de experiencias personales a lo largo de los años, en las que destacan situaciones o recuerdos en las que la persona que las relata toma parte activa de los mismos.

Las historias de vida comienzan a emplearse en el campo de las ciencias sociales y en la educación a partir del giro narrativo de los años setenta del siglo XX. Se trata de una reacción al positivismo y por ello se pone de relieve el valor de lo subjetivo y de la interpretación de los procesos y experiencias humanas. De este modo la investigación narrativa comienza a tomar protagonismo dentro de la investigación cualitativa, que se articula en parte en torno a las narrativas del yo. En el caso que nos ocupa no hablamos de esta vertiente como metodología de investigación sino que vamos a referirnos a su función formativa.

2. El uso de las historias de vida en la educación

El porqué del uso de las historias de vida en el ámbito educativo lo podemos encontrar en la misma definición que hacen Conelly y Clandinin (1995) sobre la educación, según la cual esta es "la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales". Así "la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (Connelly y Clandinin, 1995, 11).

Los métodos biográficos tomaron fuerza en el mundo educativo desde principios de los ochenta a través de dos corrientes: la formación de educadores y la educación de adultos (González Monteagudo, 2009). A su vez este mismo autor recoge las tres funciones principales de las historias de vida: función investigadora, formativa y testimonial. De esta manera apuntamos por una parte a la primera de las dos corrientes, la formación del docente, y a las posibilidades formativas y transformadoras que presentan las historias de vida a través de la segunda de las funciones (Aguirre, Doménech e Higueras, 2014). En este caso la lectura atenta de la vida de docentes, ya sea a través de memorias como de relatos autobiográficos puede favorecer una serie de posibilidades tanto para el conocimiento profesional como también para la educación del carácter del futuro maestro. Se destacan a continuación algunas de las principales:

En primer lugar, nos permiten acceder a los sentimientos y experiencias íntimas del individuo. No se trata de vivencias impersonales sino que éstas aparecen encarnadas en el rostro y gestos de una persona concreta, lo que convierte a este hecho en más significativo desde el punto de vista del aprendizaje. Se trata de un aprendizaje más vivencial, que favorece la empatía del futuro maestro. Así mismo nos ayuda a entender su desarrollo profesional, los obstáculos y dificultades que tuvo que superar en cada etapa profesional, así como sus fortalezas y debilidades (Serret-Segura, Martí-Puig y Corbatón-Martínez, 2016). Por otra parte, no es de extrañar que gran parte de estos relatos protagonizados por docentes suelan corresponder a figuras altamente implicadas en su desarrollo e identidad profesional, cuando no se constituyen ejemplos del "buen docente". A través de estas historias de vida el estudiante tiene la posibilidad de comprender que la profesión docente implica una redefinición constante y también la superación de errores, y sobre todo el atesoramiento de una serie de valores y de un saber estar ante el mundo (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Aguirre y de Laurentis, 2016).

En segundo lugar y en estrecha relación con lo anterior, el empleo de las historias de vida puede suponer una oportunidad para la transmisión de valores tales como el

espíritu de superación o la empatía. Por lo que respecta a la educación del carácter, decía MacIntyre (2008) que en la educación moral clásica las narraciones se basaban en modelos de conducta y ejemplificaban el bien y el mal. A través del contar historias se mostraban las virtudes que se debían vivir. Siguiendo este argumento, se puede afirmar que las historias de vida se constituyen en un buen método de formación del carácter porque despiertan sentimientos. Hablamos por lo tanto de una dimensión no sólo cognitiva, de conocimiento, sino afectiva. En cuanto a la empatía, hablamos de vidas reales con las que el futuro maestro se puede identificar. Estas vidas ejemplares permiten pensar con sensibilidad: "Es un pensamiento que se toma en serio la dignidad, el valor de lo que está considerando, un pensamiento que cuida de aquello en lo que está pensando, un pensamiento que es compasivo porque representa un modo de participación compartida en las cualidades de las vidas narradas" (Lipman, 1008, 116).

En tercer lugar, nos permiten entender el contexto histórico, social y cultural en el que desarrollan sus vidas. Los problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad pueden ser diferentes a los que tuvieron que vivir esos maestros pero el pasado nos ayuda a entender el presente y permite contextualizar determinadas prácticas pedagógicas y su hacer como docentes (Hernández-Hernández y Aberasturi, 2014). Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) todo ello nos ofrece un saber práctico y unas claves para entender la formación de la identidad profesional. Esto se relaciona con la práctica reflexiva para generar buena enseñanza. Tal y como apunta Litwin: "las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, [...] constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza" (Litwin, 2012, 26). Repensar experiencias vividas y pensadas por diferentes sujetos puede favorecer nuevas experiencias y saberes. Asimismo, la imaginación se presenta aquí como aliada poderosa para imaginar situaciones que pueden ser trasladables al momento presente, así como presentar diferentes alternativas y soluciones a los retos planteados tanto por la vida del docente en el pasado como para la futura vida profesional.

3. Conclusiones

Las llamadas historias de vida ofrecen diferentes posibilidades formativas. En el caso de la educación del carácter partimos del carácter narrativo de toda vida humana, que puede ser a su vez espejo, ejemplo y vivencia en la que otras vidas se pueden repensar y vivir. En este ejercicio tanto de empatía como de imaginación, el futuro docente puede analizar las buenas prácticas de lo que constituye un buen hacer del docente, que va indisolublemente unido a una conciencia de la identidad profesional junto con la vivencia de unos determinados valores morales, que se pueden y se deben de transmitir a futuras generaciones de maestros. Nos apoyamos por lo tanto en la narrativa y en lo humanístico para destacar otras posibilidades en la formación del carácter de los profesionales de la enseñanza.

Referencias

AGUIRRE, A., DOMÉNECH, A. e HIGUERAS, F. (2014). Tomar conciencia de la realidad: una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 185-198.

AGUIRRE, J. y DE LAURENTIS, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3, 143-53.

ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. y SARASA, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 89-98.

BOLÍVAR A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Muralla.

CONNELLY, F. y CLANDININ, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa, en LARROSA, J y otros (eds.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 11-59.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y ABERASTURI, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.

KILPATRICK, W., WOLFE, G. y WOLFE, S. M. (1994). *Books that build character*. Nueva York, Touchstone.

LIPMAN, M. (1998). El papel de las narraciones en la educación moral. En GARCÍA MORIYÓN, F. (ed.). *Crecimiento moral y filosofía para niños.* Bilbao, Descleé de Brouwer, 115-124.

LITWIN, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

LOMSKY-FEDER, E. (1995). The meaning of war throught veterans eyes. A phenomenological analysis of the life stories. *International Sociology*, 10 (4), 463-482.

MACINTYRE, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.

MARTÍ, M. Y BALAGUER, P. (2014). Historias de vida: experiencia polifónica a cuatro voces. La experiencia docente para futuros docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 55-70.

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz.

PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

SERRET-SEGURA, A., MARTÍ-PUIG, M. y CORBATÓN- MARTÍNEZ, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 217-228.

FORMACIÓN DEL CARÁCTER EN EL CONTEXTO ACTUAL. ENTRE EL CASTIGO Y LA POÉTICA

Francisco Javier Jiménez Ríos
Universidad de Granada

Resumen. Pretendemos evocar la mirada capaz de sentir el resplandor del maestro en el oscuro panorama de la marcha educativa en la realidad social actual, en la que nos parece descubrir una intencionalidad oculta hacia el final estructural de esta luz, con su fuente. Valoramos la ponencia que parte de la experiencia entrañable del maestro constituyendo nuestra realidad personal, en cuanto realidad comunicativa y simbólica, para intentar desbrozar, en un segundo momento, el matorral opaco de la in-transparencia cotidiana, en el deseo de un vivir abriendo el horizonte.

Palabras clave: carácter bueno, maestro, poética, sabiduría, castigo

1. Lo deseable. El maestro

Lo suscribimos con toda la fuerza que la realidad histórica y la biografía personal en su mostración real le confieren:

> "El carácter de un maestro tiene un valor incalculable. Muchas personas podrían afirmar que han tenido uno, o incluso varios, que les caló, les marcó en un sentido u otro, les rescató de la ignorancia y orientó sus vidas, les escuchó o cuestiones por el estilo, en definitiva, que consiguió resultados impagables. No se está afirmando que haya un carácter auténtico y legítimo y otros espurios y fraudulentos, se está diciendo que hay maestros a los que se les encienden los ojos cuando educan, porque eso forma parte de sus vidas, y otros que parecen no otorgar demasiada importancia al arte de educar y lo reducen a un tipo de trámite. El mundo de la educación necesita de los primeros y no de los segundos" (Esteban et al., 2016, 2).

Por eso nuestro objetivo es el mismo que el de la ponencia, acentuando la bondad de una relación educativa comunicativa y simbólica:

> "Esta ponencia se dedica, en primer lugar, a presentar razones para que el carácter sea parte de la formación universitaria que reciben los futuros maestros, para que dicha formación sea más humanista, comprometida y responsable con los valores de la democracia. La formación universitaria que hoy se defiende, la útil, práctica y adaptada

> a los tiempos que corren, junto a la popular concepción de que eso del carácter es algo que depende de uno mismo y que uno trae de casa ya formado, y a la idea de que es otra manera de llamar a la mera vocación hacia el magisterio, parecen formar un mejunje perfecto para que el futuro maestro pase por la universidad, vaya reuniendo competencias, y no viva un auténtico proceso de transformación personal" (Esteban et al., 2016, 2).

Entendemos que eso es la esencia de la Universidad: abrir el espacio poético del encuentro personal impregnando la realidad con el perfume de la sabiduría. (Esto es lo que –a nuestro juicio– aniquila, intencionalmente, Bolonia).

Aunque el acento de nuestra palabra se coloca en el abismo actual que distorsiona la posibilidad de esta relación simbólica, lo obviamos en este momento y seguimos profundizando, con la ponencia, en la bondad de la formación de un "buen" carácter, para intentar descubrir, finalmente, el resplandor del maestro en la oscuridad que nos envuelve.

La primera razón que se nos presenta, como no podía ser de otra manera, es que el carácter es educable, teniendo en cuenta el acuerdo generalizado en la diferenciación entre temperamento (más en lo dado) y carácter (más en lo apropiado). Esta razón se constituye en condición de posibilidad de todas las demás por cuanto sin la indicación de esta realidad se hace imposible todo el proceso.

Una razón que se apoya, con gran acierto, desde Aristóteles hasta númerosos autores en disciplinas contemporáneas, y es que se trata de algo nuclear y desbordante: "formar el carácter no es desarrollar o perfeccionar cualquier cosa" (Esteban et al., 2016, 4).

> "El carácter de un maestro no es cualquier cosa, su potencia parece incalculable. Sin ir más lejos, deben ser bastantes las personas que han sentido predilección y apego hacia una determinada materia gracias a que su maestro no solo la explicaba, sino que la encarnaba; y no es casualidad que en un número significativo de las biografías y autobiografías de grandes personajes aparezca la figura de un maestro que marcó sus vidas por aquel gesto oportuno, aquellas palabras certeras, aquel silencio ensordecedor o aquella mirada afectuosa en ese momento preciso, sí, por su carácter" (Esteban et al., 2016, 4).

Se trata de algo tan radical de la realidad humana, como tan diverso en cada biografía personal y en la marcha de la realidad histórica. Y a la vez, algo que parece querer ocultarse en la fragmentación actual de la vida.

Sentimos con fuerza la afirmación de la educabilidad del carácter, finalizada por el desarrollo positivo de la realidad personal humana, como persona virtuosa que va-de-a, envuelta en la morada de alguna concepción de la verdad, aguerrida con la razón práctica, en la continua apropiación creativa de virtudes, con una actividad colaborativa, en un devenir comunicativo correcto en-hacia un desbordamiento vital (Esteban et al., 2016, 5).

Entendemos que el proceso educativo constituye un sistema educere-educare, con la principialidad del primero: la realidad personal humana se constituye en una continua apropiación creativa de posibilidades y creación de capacidades, su biografía

muestra un estar-dando-de-sí gerundial apropiándose de manera poética los tesoros de la historia en una marcha comunicativa y simbólica.

En las palabras de la ponencia presagiamos una afirmación que intencionalmente pretendemos en nuestro comentario: la educación es principalmente cuestión de posicionamiento, no de procedimientos. Algo que comprendemos como esencial pero que encontramos como negación en nuestra mirada al fenómeno educativo actual.

Por otra parte, el acento puesto en la razón práctica, quisiéramos apreciarlo mostrándose como razón vital, entre la razón práctica y la razón pura, incorporando todo lo que de a-racional, i-racional, supra-racional muestra la realidad vital y salvándonos del esfuerzo ético de un deber ser finalmente imposible. Sentimos como más tremendamente humana la razón vital o, mejor, una vida-razonable, en la brecha que abre el horizonte del sentido común.

La vida-razonable, como vida virtuosa, funda la relación comunicativa que fluye en la figura del maestro y funda, por tanto, el sistema que constituye, aunque no se atienda o se denueste, la formación del carácter y la formación universitaria.

> "Cuando de lo que se habla es de la formación de maestros y maestras esta relación adquiere mayor fuerza si cabe. El gran filósofo del diálogo Martin Buber describe magníficamente la necesidad de que el vínculo mencionado sea férreo y vigoroso. Cuando una persona recién titulada en educación entra en un aula, y se ve ante un grupo de alumnos, frente a una representación de la sociedad, puede sentir una curiosa inquietud: "Estos chicos –no los he buscado; he sido colocado aquí y tengo que aceptarlos como son –pero no como son ahora en este momento, no, como ellos realmente son, como pueden llegar a ser. Pero, ¿cómo puedo encontrar lo que hay en ellos?, y ¿qué puedo hacer para darle forma?" (Buber, 1973, 141) [Cursiva en el original]. Es, quizá en ese momento, cuando el maestro intuye que su misión va más allá de enseñar matemáticas, literatura o informática, que trasciende su habilidad pedagógica y didáctica o que todo su elenco de competencias puede quedar en agua de borrajas, es quizá en ese momento, cuando asume que su tarea consiste en transformar una profesión en un arte porque le reclama a uno en tanto que persona (Esteban et al., 2016, 5).

Se llega a ser maestro a los pies y al lado de maestros. Un maestro es, principalmente, una persona con una especial manera de ser. Se trata de una forja que va más allá de las modas y vicisitudes del momento:

> "Eso no significa desentenderse de la realidad, sino apostar por el florecimiento humano y la formación del carácter, algo que requiere cuando menos tres requisitos: que los futuros maestros sean reconocidos y se reconozcan como auténticos sujetos de aprendizaje, como personas que pueden dejar de ser como son para ser de otra manera; defender el compromiso de aprender algo en particular, o si se prefiere, que se apueste por cuestiones que vale la pena aprender, algo con lo que comprometerse e identificarse; y por último, aceptar que la formación de maestros no está limitada a cuestiones útiles, que en la inutilidad, tan vilipendiada en la postmodernidad, se esconde una tremenda utilidad" (Esteban et al., 2016, 5).

La utilidad de la radicalidad comunicativa y simbólica de la realidad personal humana en su estar-dando-de-sí poiética vital.

2. Lo cotidiano. El castigo, por la culpa

Pero, con esta luz, adentrémonos en el tenebroso mundo de nuestro cada día. Nos descubrimos, como Diógenes, buscando un maestro, buscando discípulos, buscando lugares en los que pueda acontecer el milagro simbólico de la comunicación educativa poética.

Evocamos algunas pinceladas que intentan mostrar aspectos de la realidad social del mundo en el que, a pesar de todo, se pueden seguir narrando encuentros con el maestro.

Una ponencia, en un SITE, abría nuestra palabra a una reflexión sobre la nebulosa que embarga nuestra historia:

> "La tierra se nos muestra herida, y las personas se encuentran continuamente acechadas por la imposición de interpretaciones perversas e interesadas de la realidad, hasta sentirse afectadas en lo más hondo de su propia mismidad, en su dignidad y libertad, por la desigualdad y la injusticia. Se trata de la alienación que provoca una ideología sofisticada que se introyecta sutilmente en la entraña personal, hasta llegar a distorsionar la conciencia de su propia realidad y de la realidad en su devenir. El imperio de una ley sin escrúpulos desplaza, y elimina, con un tremendo poder coercitivo, el ámbito de la moral, hasta hacer imposible el ejercicio de la libertad y la responsabilidad. Con todos los medios a su alcance, los poderes establecidos construyen la realidad personal y social, sobre un terreno fangoso de grandes mentiras, que introducen en la entraña y el pensamiento como verdades esenciales, hasta hacer que la víctima –desfigurada por esa ideología– se sienta culpable y se convierta en verdugo de sí misma y de cuantas personas le rodean, como súbdito de un poder que ni siquiera tendrá que llegar a usar la violencia física gracias a esta manipulación diabólica. En definitiva, se trata de una perversión en la comprensión de la realidad personal humana, y la fuerza de la ideología reside en que se estructura sobre la distorsión de dimensiones fundamentales de la persona humana, comenzando desde el mismo valor de la vida personal, que se encuentra en el fundamento del universo de los valores" (Jiménez Ríos, 2010, 263).

Una reflexión que en otro momento se expresaba como la tiranía de una memoria gnóstica digital, que nos ata continuamente a la culpa infligiendo el castigo soberano de impedir transfigurar nuestra finitud.

> "La memoria me ata a mis errores como culpa insalvable. No hay marcha atrás. No hay posibilidad de hacer de mis errores un trampolín para mi realización. Y encontramos tal naturalización cultural de esta perversión radical que todos podríamos indicar inercias de legislación en el sentido de que llevemos en nuestra memoria, como criminales, sólo la culpa, de la que somos víctimas. La imposibilidad de inclusión se torna radical y universal. Todos, incluidos los artífices más directos de esta perversión, terminamos siendo víctimas de una exclusión radical, en la incomunicación absoluta" (Jiménez Ríos, 2015, 410-411).

Un mundo presidido por una lógica diabólica que desplaza todo acontecimiento simbólico, asfixiando a la persona en la exclusión de la incomunicación mediante un puritanismo farisaico que imposibilita toda realización personal.

En nuestro cada día encontramos profesores asfixiados por una burocracia interminable cuyo fin real para ser imposibilita un magisterio adecuado, y alumnos sometidos a una presión social insoportable. Todos siempre bajo la sospecha de unas leyes, introyectadas como convicciones sociales, tan puritanas que en cualquier momento pueden declarar culpable a cualquiera de los intervinientes, infligiendo una parálisis en la comunicación educativa que se muestra en un castigo, interno y externo, normalmente desmesurado y sin proyección de crecimiento personal.

La caída, fatal y necesaria, del gnosticismo culpabilizante pervierte las relaciones educativas cotidianas, generando un ruido que imposibilita todo tipo de comunicación y hace muy difícil el acontecimiento de la relación magisterial que indicábamos al principio.

Reflejo de una realidad social lacerada por el capitalismo luterano-calvinista, en la que la persona no vale ni tiene futuro, que premia a los malos y castiga a los buenos, de manera que se va naturalizando la mala práctica de un mal hacer, premiado en todos los ámbitos y todas las profesiones, sin horizonte y sin futuro. Y siempre en el temor de los dioses que han sobrevivido a los maestros de la sospecha, paralizando todo buen hacer, en cuanto que afectan a las dos grandes estructuras antropológicas: el dios Calidad pervierte las relaciones personales y el dios Ecología distorsiona las relaciones con el mundo. El dios CaE se precipita como una losa sobre la historia personal y colectiva, cae con el castigo, por la culpa declarada, casi inherente a la realidad humana.

3. En el horizonte

A pesar de esta tremenda inercia de incomunicación en el mundo de las comunicaciones, sigue abriéndose brecha el milagro del encuentro personal comunicativo de la verdadera relación educativa y la formación del buen carácter desborda el espacio de buenas prácticas en el gerundio poiético de la realidad personal en su estar-dando-de-sí realidad histórica.

Referencias

BUBER, M. (1973). *Between Man and Man*. London, Collins Cear-Type Press.

ESTEBAN, F.; BERNAL, A.; GIL, F.; PRIETO, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. *XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de La Educación: Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic, Universitat de Vic.

JIMÉNEZ RÍOS, F. J. (2010). Formación ético-cívica en la Universidad de Granada. Desarrollo de una asignatura. *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de La Educación: Formación y participación de los estudiantes en la Universidad*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 263-266.

JIMÉNEZ RÍOS, F. J. (2015). Por una educación poiética. El reto de una posibilidad. En GONZÁLEZ-GERALDO J. L. (coord.). *Educación, desarrollo y cohesión social*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca, 407-412.

IDEARIO EDUCATIVO, DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS FUTUROS PROFESORES

Juan García-Gutiérrez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen. En este trabajo reflexionaremos sobre dos argumentos. Por qué pensamos que el ideario educativo de los centros docentes constituye un elemento fundamental e indispensable en la formación del carácter (y que, por tanto, necesita ser recuperado y revalorizado a tal fin). En segundo lugar, por qué los derechos humanos no deben permanecer ajenos a la formación del carácter de los futuros docentes; esto es, de qué forma los derechos humanos colaboran en la formación del carácter de los futuros maestros.

Palabras clave: formación del carácter, ideario educativo, educación y formación en derechos humanos

En este trabajo reflexionaremos sobre dos argumentos. Por qué pensamos que el ideario educativo es un elemento fundamental e indispensable en la formación del carácter (y que necesita ser recuperado y revalorizado a tal fin). Hasta qué punto la formación del carácter depende en exclusiva del docente: "el carácter del maestro tiene un valor incalculable", se afirma. Sin embargo, ¿no es tan importante, al menos, el "carácter" de las propias instituciones docentes, como el de los profesores?; ¿no es también necesario cuidarlo y promoverlo?; ¿hasta qué punto es posible una formación del carácter sin vinculación alguna con un ideario educativo?.

En segundo lugar, por qué los derechos humanos no deben permanecer ajenos a la formación del carácter de los futuros docentes. Esto es, de qué forma pueden colaborar en la formación del carácter de los futuros maestros, "que se supone deben vivir y hacer vivir la democracia" (Esteban, Bernal, Gil, Prieto, 2016, 4); y "saber ser y saber convivir de una manera democrática" (ob cit, 18). Cuando la educación la situamos en un contexto político, como es el contexto democrático, no podemos obviar el potencial formativo de los derechos humanos, máxime cuando se comprueba lo difícil que es "hacer lo correcto, del modo correcto y por las razones correctas" (ob cit, 5). Entonces, ¿pueden los derechos humanos ser, realmente, una referencia adecuada para la formación del carácter de los futuros profesores?

No es casual que una película, con tanta densidad educativa por metraje, como "El club de los poetas muertos" inicie con la afirmación de los valores que presiden la institución educativa donde se desarrollará el film; valores que comprometen y a los que todos se subordinan. Como es sabido, la película comienza con una procesión inaugural del curso. Va presidida por la música de una gaita; la luz de una vela, que representa el conocimiento; y una serie de estandartes que portan los valores de la institución. En su discurso, el director pregunta a los estudiantes: "Señores, ¿cuáles son los cuatro pilares?". Los alumnos, en pie, responden al unísono: "tradición, honor, disciplina, grandeza". Esos valores conforman el ideario educativo de la Académica Welton y, a la vez, constituyen los pilares de la formación del carácter de sus alumnos.

La elección de este ejemplo no ha sido casual. El ideario no tiene, ni ha tenido, "buena fama" en el mundo educativo (basta recordar los diversos episodios conflictivos que tuvo en los albores de la política educativa democrática). Parece que nos remite a una educación vieja, pesada, anacrónica, doctrinaria. Precisamente, el tipo de educación que critica la película. Y, sin embargo, más bien se trata de todo lo contrario. El ideario educativo nos revela y ordena aquellos elementos que son fundamentales en un determinado proceso educativo. El ideario singulariza y eleva la acción educativa personal y colectiva. Nos habla de la importancia de la comunidad para educar; de la necesidad de coherencia para transmitir valores, y de la supremacía de esos valores, etc.

En el Diccionario Etimológico de Joan Corominas leemos que el término ideario no aparece en castellano hasta el siglo XVII, mientras el término "ideología" comienza a ser usado en el S. XVIII. Ideario proviene del griego idea; en el sentido de "imagen ideal de un objeto" (del verbo *eido*, "ver" y el sustantivo *eidos*, que literalmente significa "lo que se ve" o "lo que es visto"). Aristóteles lo usa con el valor de "modelo" (o figura). Esta perspectiva etimológica nos acerca a tres razones por las que consideramos fundamenta el ideario en la formación del carácter (ya sea de los futuros profesores, o de sus alumnos).

En primer lugar, pedagógicamente se hace tan necesario contar con un modelo de referencia, como que tal modelo sea visible. En efecto, la acción educativa de un profesor es importante y con este trabajo no pretendemos menoscabar su valía en la formación del carácter (basta recordar la experiencia educativa de Pennac relatada en Mal de escuela "sólo uno me salvó"). Ahora bien, la acción educativa solitaria y aislada puede tener menos incidencia en la formación del carácter que la acción educativa de toda la comunidad. Y para lograrlo hay que contar con una referencia, con un modelo asumido y compartido por todos. Si como se ha encargado de repetirnos reiteradamente J. A. Marina, "para educar hace falta toda la tribu" en el ideario encontramos expresados todos esos elementos. La educación es un asunto esencialmente comunitario y, en cuanto tal, político (y donde decir político, quizá sea lo mismo que decir democrático).

No es casual que el ideario se conozca también como "carácter propio"[1]. En efecto, también las instituciones conforman un peculiar *ethos* (Hogan, 1983; McLaughlin,

1. La noción de "carácter propio" (*caractère propre*, en la Ley Debré), introducida a través del Voto Particular del Magistrado Tomás y Valiente (STC 5/1981, de 13 de febrero), así como su posterior afirmación en el texto de la LODE (1985) trajo como consecuencia un desplazamiento en el uso pedagógico del término ideario educativo en beneficio del término "carácter propio".

2005; Ibáñez-Martín, 2009 y 2015), un *carácter* que las distingue. García Hoz (1982) utiliza el calificativo pedagógico ("ideario pedagógico") y lo describe como,

> "el sistema de ideas, la concreción pedagógica subyacente que orienta y motiva toda la actividad, [...] es el reflejo de una concepción educativa. El ideario pedagógico tiene que empezar por expresar el concepto de educación y el concepto de comunidad educativa, es decir, qué es la educación y quienes van a participar en la educación [...]. El ideario pedagógico implica la definición del tipo de educación que se estimulará en el centro, las finalidades, las técnicas que se utilizarán y las personas que habrán de constituirlo (38 y ss.)".

El Tribunal Constitucional, a través de las Sentencias en las que se ha pronunciado jurídicamente sobre la cuestión (Sentencias 5/1981 y 77/1985), indica que el Ideario educativo o carácter propio gravitará principalmente en lo que se refiere a los aspectos "propiamente educativos o formativos de la enseñanza", siendo su incidencia menor en lo que toca a la simple transmisión de conocimiento, terreno en el que las propias exigencias de la enseñanza dejan un estrecho margen a las diferencias entre idearios (STC 5/1981, Fj. 10).

No cabe duda de que el ideario educativo constituye un hecho anterior a su reconocimiento jurídico. Sin embargo, paradójicamente, ha sido en éste ámbito donde más y mejor se ha podido sistematizar como recurso pedagógico. Así, el ideario constituye el reconocimiento jurídico de una determinada especificidad pedagógica; es más, constituye el reconocimiento de que no existe una única manera de educar(se), sino particulares formas de hacerlo, todas igualmente válidas. El ideario muestra la valía pedagógica de la intencionalidad educativa colectiva, y muestra el compromiso que la institución asume en la formación del carácter de sus estudiantes.

El ideario educativo, en tanto que expresión pedagógica de diversas identidades colectivas, cumple con la función de individualizar pedagógicamente tales identidades desde la perspectiva de la transmisión. La elaboración del ideario es un momento crítico por cuanto la comunidad examina su propia identidad y (re)elabora sus rasgos y elementos que dan cohesión y unidad al grupo. En función de tales elementos: religión, lengua, tradiciones, patrimonio cultural, etc. y el grado de pertenencia que tales comunidades son capaces de generar en los miembros del grupo pueden encontrarse una amplia diversidad de instituciones docentes vinculadas a uno o más elementos identitarios. En suma, el ideario posibilita que una institución docente, aun proyectado al futuro, no pierda su vinculación con la tradición que lo originó y donde se reflejan aquellos aspectos que por su valía deben perdurar en el tiempo (García-Gutiérrez, 2009).

Si como hemos tratado de justificar hasta ahora, la formación del carácter debería formar parte de en un proyecto pedagógico más amplio, como es el ideario educativo, también sus contenidos debe apuntar a la inclusión de los derechos humanos en tanto que elementos garantes de una vida personal y social plena y justa. ¿Qué nos enseñan los derechos humanos desde el punto de vista de la formación del carácter a los futuros docentes?.

La primera razón es que los propios docentes deberán enseñar a sus estudiantes las razones de la dignidad humana y las responsabilidades que de esa común pertenencia a la humanidad se derivan. Pero no sólo. Enseñar las razones no es suficiente si éstas no constituyen un recurso que movilice todas las capacidades de la persona a la acción. La educación y la formación en derechos humanos no es tanto la transmisión de un catálogo de derechos como la introducción en una tradición de pensamiento que se cuestiona y se responsabiliza de la común pertenencia a la familia humana. Apelar a los derechos humanos para formar el carácter implica reconocer que la singularidad de ese carácter personal de individuos e instituciones, pero que también se encuentra entretejida por elementos comunes y compartidos que permiten el acto de reconocimiento y que podamos tener y construir algo-en-común.

Una formación del carácter desde los derechos humanos transmite una convicción fundamental: la unidad de la familia humana y la responsabilidad que tal vinculación comporta. Como indica Gil Cantero, podríamos entenderla como una teoría educativa, que se sostiene en tres artículos de la Declaración Universal: el artículo primero que afirma el deber de fraternidad; el artículo veintiséis que reconoce el derecho a la educación; y, por último, el artículo veintinueve, donde se nos recuerda que "toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libremente su personalidad". Una educación del carácter desde el enfoque de los derechos humanos constituye una continua apelación personal por el bien de los otros.

Por otra parte, y reconociendo la densidad y diversidad de convicciones educativas, los derechos humanos constituyen un contenido compartido que puede actuar de límite normativo a la hora de elaborar juicios y tomar decisiones pedagógicas. En efecto, "no puede aprenderse a establecer juicios educativos desde la ausencia de contenidos" (Esteban, Bernal, Gil, Prieto, ob cit, 11), pero no se trata sólo de contenidos disciplinares, también es importante conocer el contenido de los derechos afirmados en la Declaración Universal. De ahí que los códigos deontológicos, el desarrollo la competencia ética o el compromiso cívico no puedan sino vinculados con la teoría pedagógica de los derechos humanos.

Por último, nos parece oportuno introducir otro elemento para la reflexión: ¿hasta qué punto las problemas psicológicos que afectan a las profesiones educativas (el síndrome del quemado, el malestar docente, etc.) no están influidas por una desatención a la formación del carácter necesario para afrontar las exigencias que tales profesiones demandan?. Y en relación con esto: ¿pagamos realmente lo que vale un profesor que está dispuesto a sacrificarse por sus alumnos?; ¿cuánto cuesta ese sacrificio?; ¿es medible económicamente? En efecto, son elementos tan intangibles como fundamentales para una educación de calidad (intangibles pedagógicos).

En conclusión, la formación del carácter de los futuros docentes un tema a la altura de nuestro tiempo, por cuanto supone reconocer y atender al verdadero valor de la educación, liberándola de los servilismos económicos que la esclavizan.

Referencias

ESTEBAN, F.; BERNAL, A. GIL, F. PRIETO, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. Disponible:
http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-3_SITE2016.pdf

GARCÍA HOZ, V. (1982). *El proyecto educativo*. Buenos Aires, Docencia.

GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2009), La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 529-544.

HOGAN, P. (1983). An overview of the educational ethos. *The crane bag*, 7:2, 41-50.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2009). Elementos básicos de un ethos escolar orientado a la excel·lència. En Autor (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid, Dykinson, 307-320.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa*, junio, 19-27.

MCLAUGHLIN, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53:3, 306-325.

LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER EN LOS FUTUROS MAESTROS COMO PROCESO EDUCATIVO ORIENTADO HACIA LA DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA

Mª del Carmen Ortega Navas
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen. En la actualidad, en el contexto del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación humanista, responsable y comprometida con los valores democráticos de los futuros maestros adquiere toda su relevancia para promover procesos educativos orientados hacia la democratización educativa.
Nuestra pretensión es recalcar la importancia de la formación del carácter del profesorado universitario y su repercusión en el ejercicio de su labor profesional. Así como, el análisis de algunas dificultades y retos con los que se encuentran los futuros maestros como estrategia en el desarrollo de su competencia para la mejora de la calidad de la educación.

Palabras clave: carácter, formación, Espacio Europeo de Educación Superior, maestros, calidad

1. Introducción

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, el profesor universitario realiza actividades complementarias de docente e investigador. Junto a la transmisión de conocimientos debe también desarrollar las habilidades pedagógicas necesarias para ser un buen docente y transmitir democráticamente valores, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación integral de los futuros maestros.

La actuación del profesor universitario resulta fundamental para afrontar el nuevo escenario del EEES, es uno de los elementos claves que facilita la incorporación de aspectos éticos, actitudinales, y emocionales en cualquier proceso de cambio y/o reforma como medio para alcanzar una educación democrática y de calidad. La formación del maestro no se concibe como un elemento aislado, sino que viene condicionado por las características de la sociedad en un momento concreto. Entre otros autores (Benito y Cruz, 2007; MacBeath, 2012; Gil y Reyero, 2015), sostienen que la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior tiene una gran complejidad y para

desarrollarla se precisan cambios, innovaciones, desde la perspectiva institucional y personal.

Aunque el punto de partida son los paradigmas educativos (tecnológico o positivista, hermenéutico-interpretativo, crítico o sociológico, postmoderno) y la investigación educativa que sustentan los diferentes modelos formativos, lo más significativo y de valor incalculable es la formación del carácter del maestro. Así, consecuencia de las demandas educativas actuales, la mera acumulación de conocimientos queda obsoleta y la función educativa trasciende a aspectos instructivos, axiológicos y actitudinales, que son susceptibles de ser aprendidos para dar respuesta a las necesidades de proyecto de vida que capacite a la persona a acometer cambios en el modelo de formación y de búsqueda de soluciones.

Nuestro sistema educativo y el perfil profesional de nuestro profesorado se ha transformado con el devenir de los tiempos motivado por los profundos procesos de cambios sociales, económicos y políticos, nuevas responsabilidades y exigencias (Esteve, 2003). El trabajo universitario se considera como "una red compleja de expectativas, tareas y comunicaciones. El hecho de ser profesor forma parte de esta red [...] "(Knight, 2006, 15)

El modelo del docente que prevalece en la actualidad es el de un docente comprometido con su entorno, responsable con el trabajo en la detección y actuación ante las dificultades y en la toma de decisiones democráticas, entre otras competencias, que se limitan a desarrollar un catálogo restringido de habilidades profesionales para formar técnicos especialistas (Prats, 2016). En concreto, las competencias, hoy en día, son mucho más que unos contenidos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, para ser eficaz socialmente mediante la propia experiencia socio laboral y desarrollar, así, una enseñanza de calidad. Además, el perfil del formador actualmente está variando hacia el de un profesional que posee un conjunto de competencias *cognitivas, sociales, emocionales y tecnológicas* que le permiten adaptarse a la nueva sociedad en la que se desarrollan actividades cada vez más variadas y diferenciadas.

El quehacer democrático que se propone tiene la importancia de que no solo soluciona los aspectos democráticos, sino que es un camino de mejora en el carácter de la persona. Al respecto tienen sentido las palabras de Marina (2012, 182) al indicar que "ha llegado el momento de elaborar una pedagogía de la atención, del autocontrol y de la perseverancia, esto es, de forjar el carácter". Igualmente en el aula universitaria se trata de "incentivar el uso del cerebro, lo que implica no solo el intelecto sino también a las emociones, a la sensibilidad social" (Manzano, 2011, 126).

2. La formación del carácter del profesorado universitario

Los antecedentes de la formación del carácter se remontan a un planteamiento clásico de Aristóteles sobre conceptos de bien, felicidad, virtud y ciudadanía que responden a un enfoque de la educación moral.

Cabe destacar que la formación del carácter constituye una pieza clave para conseguir las competencias docentes exigidas por el nuevo marco definido por el EEES,

siendo el papel del profesorado el de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se requiere de profesores preparados para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, lo que implica la necesidad de que éstos formen a los maestros a educar.

Mientras que por temperamento se entiende que "la base biológica del carácter y está determinado por el proceso fisiológico y factores genéticos que inciden en las manifestaciones conductuales". Gaitán (2006, 2) señala que el carácter "hace referencia al conjunto de disposiciones psicológicas que tienen su origen en el temperamento, modificado por la educación y el trabajo de la voluntad y consolidado por el hábito". Es decir, mientras que el temperamento es un componente heredado y no modificable, estando su carga en el ADN de la persona, asociado al genotipo, el carácter, por el contrario, se vincula al fenotipo de una persona, que se forja mediante el aprendizaje afectado por el medio ambiente, la cultura y el entorno social donde cada persona vive, crece, se relaciona y se configura como ser social.

La formación del carácter para los futuros maestros es fundamental y una necesidad imperiosa en un mundo globalizado, dada las exigencias a las que la sociedad actual nos expone y contribuye a potenciar la productividad, las competencias socioemocionales, la integración de la persona en su entorno, favoreciendo la interacción entre sus miembros que contribuyen a lograr una educación para afrontar con éxito las experiencias que la vida les depara y a la mejora de la empleabilidad en la actividad laboral.

De acuerdo a Battistich (2005) citado en Bernal, González-Torres y Naval (2015, 39) citando la educación del carácter aporta no solo numerosos beneficios para lograr "una vida productiva y ser ciudadanos efectivos en la sociedad democrática sino también para reducir el riesgo de implicarse en conductas negativas".

La formación del carácter supone una mejora de la valía profesional (mejor relación con los demás, liderazgo, control emocional, trabajo en equipo, aprender a organizarse, desarrollar la empatía, potenciar la perseverancia, la motivación de logro, la resolución de conflictos, la creatividad, la innovación y la participación activa, entre otros), más allá de la mejora de la preparación personal como proceso de liberación que se forja sobre todo en la experiencia de vida.

3. Retos de la formación docente

No todo cambio es desarrollo y progreso, por tanto, los cambios vertiginosos se imponen en nuestro mundo y la educación no puede estar al margen de los valores. Estamos viviendo una rápida transformación en las actitudes, tendencias y creencias, lo cual provoca nuevas necesidades a las que habrá que dar respuesta desde la formación del docente.

Los vaivenes acelerados que nos rodean modifican la forma en que vivimos, cómo educamos y cómo trabajamos, por tanto, implican un cambio en las funciones de los docentes y las instituciones educativas. Uno de los retos ante el que se enfrenta la formación del docente en nuestros días, es la necesidad de que éstos desarrollen una predisposición a una revisión de su práctica educativa mediante procesos de reflexión y análisis crítico.

Algunas situaciones propias de la actividad vertiginosa a la que la se ven sometidos los profesores implican que en la práctica docente el profesor manifiesta malestar, ansiedad, estrés, *burnout* y agotamiento, al no poder atender a sus alumnos/as, al estar implicados en tareas ajenas a su propia actividad y por el proceso de intensificación de las mismas, e incluso les conduce, en algunos casos, a tener un sentimiento de *culpabilidad,* lo que redunda en la formación de los futuros maestros.

Por otra parte, los sentimientos de compromiso con la tarea docente o *engagement*s es considerado como el concepto opuesto al *burnout* de modo que, el docente se encuentra implicado y entusiasmado por su labor sintiendo una conexión efectiva con su profesión y planteándosela como un desafío.

Precisamente, uno de los retos de la formación del docente es dar respuesta a la demanda de una nueva figura del profesor como coordinador*, coach,* iniciador, dinamizador, guía y orientador. Además, la eficacia docente está completándose con demandas de *responsabilidad* moral del profesor, consecuencia de la necesidad de entender que la profesión docente no se puede analizar solo desde una perspectiva técnica, sino que son los principios morales y los valores los que se reseñan como aspectos destacables en la formación del profesorado. Es ésta una postura que destaca la enseñanza como actividad democrática eficaz y responsable para crear conocimiento y desarrollo con profesores más motivados en el desempeño de su actividad profesional.

4. Conclusiones

En el siglo XXI una de las tareas más difícil del docente es llegar a ser un profesor eficaz, lo cual está planteando grandes retos al profesorado, al tener que educar a los futuros maestros no solo en contenidos sino en la formación del carácter en diferentes contextos a través de prácticas pedagógicas, directas o indirectas, que supongan evolución mediante estrategias de fortalecimiento del carácter en situaciones de aprendizaje significativas y motivación para la mejora.

Los docentes son una de las piezas clave en el proceso, quizá la más importante de todo el engranaje del cambio del EEES, como agentes activos en la mejora cualitativa de la nueva universidad en el desarrollo positivo de la esencia de lo que conlleva el entorno universitario; que responda a las necesidades reales y demandas sociales de la sociedad actual. Los docentes tienen una gran responsabilidad y un gran reto para la consecución de este logro.

En el EEES, los profesores universitarios son un punto de partida crucial para el cambio, y deben de tratar de ser agentes eficaces del cambio. La función docente aboga por una educación democrática que enfatiza las relaciones implícitas en las que el profesorado debe ser competente: generosidad, prudencia, y coraje, entre otras.

No queremos concluir, sin señalar que el futuro educativo es impensable sin el aprendizaje emocional que impulsa y propicia el éxito personal y profesional de los futuros maestros, tanto como el académico, enseñando a triunfar y a ser una persona capaz de adaptarse y convivir en un mundo en permanente transformación (Ortega Navas, 2014).

Referencias

BATTISTICH, V. (2005). *Character Education, Prevention and Positive Youth Development*. Washington, DC, Character Education Partnership.

BENITO, A. y CRUZ, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.

BERNAL, A. GONZÁLEZ-TORRES, M.C. y NAVAL, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4, 35-45.

ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

GAITÁN, J. R. (2006). Concepto de Temperamento y Carácter. Disponible: http://www. Monografías.com/trabajos10/teca/teca.sthml#top [Consultado el 30 de mayo 2016]

GIL, F. y REYERO, D. (eds.) (2015). *Educar en la universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid, Encuentro.

KNIGHT, P.T. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid, Narcea.

MACBEATH, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge, University of Cambridge, Education International.

MARINA, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona, Ariel.

MANZANO, V. (2011). *La universidad comprometida*. Barcelona, Hipatia.

ORTEGA-NAVAS, M.C. (2014). La mejora de la empleabilidad en los estudiantes de educación superior: el uso de la inteligencia como estrategia educativa. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139 (2), 380-386.

PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Roberto Sanz Ponce
Universidad Católica de Valencia

Resumen. ¿Puede la escuela enfrentarse a los desafíos que le plantea la sociedad del siglo XXI? ¿Puede educar para la democracia y formar ciudadanos éticos, cívicos y democráticos? ¿Puede la sostenibilidad ser su principio rector? La escuela y sus docentes deben adaptarse a estas demandas y la formación de estos últimos se precisa necesaria. Solo maestros éticos, con valores morales acordes a la dignidad de la persona y capaces de enseñar y hacer aprender pueden afrontar este desafío. Solo una escuela que enseña para la vida puede erradicar las diferencias sociales y perseguir un mundo más justo y humano.

Palabras clave: formación del profesorado, cultura moral, compromiso ético, aprendizaje vivencial

1. Introducción

La sociedad del siglo XXI demanda de personas con un profundo calado ético y con un verdadero sentido de la democracia. Las desigualdades sociales, la pobreza, el paro, la corrupción y una preocupante desafección política entre los más jóvenes, ponen de manifiesto la necesidad de políticas educativas de carácter inclusivo, cívicas, humanas y sostenibles.

En ese contexto es donde la escuela emerge como una institución en pro de la formación del espíritu ético y democrático, en aras de una transformación de la sociedad y en búsqueda de justicia social. Es, por tanto, necesario y urgente que sus maestros –encargados de formar a estos niños/as y jóvenes– sean, en primer lugar, personas éticas y democráticas, y, en segundo lugar, que tengan la formación necesaria para poder llevar a cabo ésta educación. "Por todo ello, la integración de la formación ética en la universidad requiere un cambio en la cultura docente del profesorado, [aunque], sin embargo, esta necesidad ...no es compartida aún por toda la comunidad universitaria" (Martínez, 2010, 20).

Los últimos Informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1999, 2000 y 2004) establecen las bases para una educación más humana, frente a posturas más utilitaristas y/o mercantilistas: desarrollo humano versus desarrollo del Producto Interior Bruto (PIB) (Nussbaum y Sen, 1996).

Y en este intento por humanizar la educación, por alejarla de una visión mercantilista, se necesita de un replanteamiento de los contenidos, capacidades y competencias que deben adquirirse en la escuela, así como de las políticas de formación del profesorado. Este *Repensar la educación* tiene como tarea prioritaria responder a la finalidad de la educación. En esa línea, Perrenoud (2012) aboga por un cambio en los currículums académicos de las escuelas. Mantiene que deben preparar para la vida y no tanto, como nos dice la OCDE (2015), para adquirir las competencias que demanda el mercado laboral, ante el peligro de crear "generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos" (Nussbaum, 2010, 20).

Tal vez, este planteamiento pueda ayudar a combatir una de las grandes lacras del siglo XXI: la desigualdad social entre las personas (Bokova, 2012 y 2015; Eurydice, 2009; Matsuura, 2008; OEI, 2014).

2. La ética en la escuela, ¿para qué?

¿Para qué sirve realmente la ética? Podríamos responder a esta pregunta enunciando algunas de las demandas que actualmente se le hacen a los ciudadanos. Estos deben ser justos, provistos de valores morales para la consecución de una sociedad más igualitaria y más democrática, en un intento de alejar a los ciudadanos del permanente estado de infantilismo perpetuo (Savater, 1998) en el que se intenta mantener a la población desde algunas instancias políticas (Cortina, 2013).

Y, ¿qué papel juega la escuela? Pues no otro que preparar a las jóvenes generaciones para enfrentarse a esta realidad: un mundo globalizado y en constante transformación. "La cuestión no es, pues, en las escuelas y universidades formar sólo técnicos bien especializados que puedan competir y atender las demandas de los mercados, ..., sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines" (Cortina, 2013, 134-135).

De esta manera, se deja en un segundo plano, aun siendo consciente de su importancia, el aspecto academicista –técnico/profesional–, que por supuesto también se debe afrontar y asumir, para centrarse en una educación sustentada en los pilares del Saber Ser y el Saber Convivir. Desde la publicación del Informe Delors (1996) se plantea la necesidad de educar a las nuevas generaciones para vivir y convivir en la gran "aldea planetaria." La escuela debe perseguir el equilibrio entre una educación que enfatice la singularidad, la unicidad de cada persona y, al mismo tiempo, que muestre todo aquello que nos une, que nos convierte en "ciudadanos del mundo." Es cierto que estas políticas educativas tienen el riesgo de reducir la diversidad, e ir poco a poco limando las diferencias culturales propias de cada lugar, conformando una ciudadanía estandarizada, pero es un riesgo que la escuela debe asumir desde la formación y preparación de sus docentes. La escuela, en este contexto, no puede permitir una educación que olvide a aquellas personas que no tengan los medios, recursos y posibilidades de desarrollar sus capacidades básicas y sus derechos humanos, que vivan por debajo del umbral de la dignidad humana. "De otro modo, no hacemos sino educar una nación

de hipócritas morales que hablan el lenguaje del universalismo pero cuyo universo, por el contrario, tiene un alcance restringido e interesado" (Nussbaum, 1999, 24).

3. Cómo educar la ética y la democracia en la escuela

La escuela se plantea como objetivo irrenunciable la educación y la formación de todos sus alumnos. De esta manera, bajo la preocupación por "educar" debe fomentar y favorecer la creación de una "cultura moral" que atienda a los siguientes requisitos (Puig Rovira, 2012):

1) La importancia del ambiente, no sólo de las relaciones personales.
2) La educación como tarea colectiva –equipos de profesores–. Fomentar el trabajo en equipo de acuerdo a un Proyecto común.
3) Necesidad de las prácticas de "vida" –variedad de experiencias formativas– que ofrece el medio.
4) Importancia del diseño intencional de los medios educativos. Los docentes deben ser unos verdaderos "arquitectos" en el diseño, ejecución y evaluación de tareas de aprendizaje.
5) Participación en las múltiples prácticas que propone el medio. El aprendizaje se convierte en la interacción con los iguales y con los maestros en las actividades de educación en valores (Aprendizaje vivencial).

4. Los docentes y su compromiso ético

No se puede enseñar nada que no se sepa, al igual que no se puede educar en algo que no se es. El docente presta un verdadero servicio público, siempre y cuando se convierta en un profesional éticamente competente, ya que la escuela y el sistema educativo, en general, adquiere la finalidad de desarrollar y promocionar el pensamiento crítico de los estudiantes (García, Jover y Escámez, 2010). Por ello, la ejemplaridad del maestro, su calidad personal –sus valores y principios–, sus cualidades pedagógicas –empatía, dominio de las técnicas de aprendizaje, talante pedagógico,...– adquiridas a través de una adecuada formación inicial de base, forjarán el carácter ético y democrático de los estudiantes. La búsqueda de una sociedad más justa, libre, igualitaria, respetuosa, tolerante,... depende, en gran medida, de la calidad de la educación y de sus docentes. Bajo esta realidad, la ética debe recuperar su hueco en la escuela, potenciándose la unificación de la clásica doble figura: el pedagogo como aquel que acompaña al niño en su proceso de formación y crecimiento vital y personal; y el maestro como aquel que imparte conocimientos y saberes. Educación e instrucción deben compaginarse, necesariamente, en las escuelas del siglo XXI. La educación integral de la persona es uno de los retos para este milenio.

De esta manera, el docente adquiere un papel de guía y orientador, de maestro de humanidad, de ejemplo constante, tanto de comportamiento como de vida. La tarea docente en el aula debe sustentarse en los principios de justicia, libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia o respeto activo, de participación, de paz y de responsabilidad. Y

estos valores no se enseñan con lecciones magistrales, sino que se aprenden mediante la experiencia vital.

La vida en el aula es una sucesión constante de interrelaciones personales, algunas conscientes y otras no tanto, que influyen y determinan el aprendizaje de los alumnos y el clima creado en la clase. Por ello, el docente debe poseer ciertas cualidades personales: *autocontrol*, es decir, la capacidad de dominar ciertas situaciones –emociones, sentimientos e incluso conductas– donde se le exige al docente tranquilidad, no perder los nervios ni las formas y mostrar ante sus alumnos que tiene controlada la situación; una equilibrada *autoestima*, ni excesivamente alta ni, por supuesto, baja. Valorarse, sentirse bien consigo mismo, ser consciente de su valía, al igual que conocer sus límites y carencias, como única manera de poder valorar correctamente a los demás, de poder reflexionar sobre su propia práctica docente –práctica reflexiva–, así como, de aceptar las posibles críticas de una forma constructiva y positiva; *empatía* y saber situarse en el lugar del otro, comprender su realidad, entender su punto de vista y estar ágil a prestar ayuda a aquel que lo necesite; *asertividad* y defender con entusiasmo y firmeza sus posturas, pero siempre sin ofender ni intentar imponer nada a nadie. Poner límites y saber decir que no.

Además debe poseer algunas características pedagógicas: capacidad de crear un clima de confianza y de respeto, que pueda fomentar la comunicación interpersonal y la participación de los alumnos en clase; dominio de los diferentes estilos docentes (maestro) y estilos de aprendizaje (alumnos); con conocimientos sobre psicología evolutiva; conocedor de actividades y dinámicas motivadoras; experto en metodologías y en instrumentos de evaluación.

Referencias

BOKOVA, I. (2012). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación.* París, UNESCO.

BOKOVA, I. (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos.* París, UNESCO.

CORTINA, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Barcelona, Paidós.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid, UNESCO.

EURYDICE (2009). *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales.* Ministerio de Educación, Madrid.

GARCÍA, R.; JOVER, G.; Y ESCÁMEZ, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid, Síntesis.

MARTÍNEZ, M. (2010). "La profesión docente: responsabilidad y compromiso." Extraído de: http://www.academia.edu/1094400/La_profesion_docente_responsabilidad_y_compromiso

MATSUURA, K. (2008). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?*. París, UNESCO.

NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona, Paidós.

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades.* Buenos Aires, Katz.

NUSSBAUM, M. y SEN, A. (comp.) (1996). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica, México.

OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas.* Madrid, Fundación Santillana.

OEI (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid, OEI.

PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, Graó.

PNUD (1999). *Informe sobre desarrollo humano 1999: La mundialización con rostro humano.* Nueva York, Oxford University Press.

PNUD (2000). *Informe sobre desarrollo humano 2000: Derechos Humanos y desarrollo humano.* Nueva York, Oxford University Press.

PNUD (2004). *Informe sobre desarrollo humano 2004: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy.* Nueva York, Oxford University Press.

PUIG ROVIRA, J.M. y otros (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona, Graó.

SAVATER, F. (1998). *Ética, política y ciudadanía*. México, Grijalbo.

LA FUNCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL DE LOS DOCENTES

Miquel Martínez Martin
Universitat de Barcelona

Resumen. La presencia de la formación del carácter en la formación de los futuros maestros y maestras no es una cuestión curricular ni puede limitarse a una declaración de buenas intenciones en las presentaciones de los planes docentes de los estudios que conducen a la obtención de los grados de maestro. Integrar la formación del carácter en la formación de los futuros maestros y maestras implica un cambio de mirada, un determinado carácter y talento en el profesorado universitario que forma a los futuros docentes.

Palabras clave: formación del carácter de los docentes, universidad y formación de docentes, carácter del profesorado universitario

1. La universidad y la formación de docentes

En la ponencia se afirma que la formación del carácter debe formar parte de la formación universitaria de los maestros por tres razones. La primera porque es educable; la segunda porque entre otras misiones la universidad puede, tiene o debería tener la de identificar y cultivar los caracteres más adecuados para determinadas profesiones; y la tercera porque la propia actividad profesional del maestro reclama un determinado carácter.

La actividad del maestro comporta un compromiso a diferentes niveles que convierte su actividad laboral en una profesión con compromiso social y ético y le exige una especial manera de hacer y, si es posible, de ser.

En la ponencia también se afirma que cabría preguntarse si es suficiente con la formación del carácter que pueda proveer la universidad y si antes de acceder a ella no se deberían requerir una serie de condiciones personales que la universidad ni puede ni debe proveer y los autores de la ponencia sintetizan esta idea preguntando si no hay

que repensar el trasfondo de aquello que había escrito en el frontón de la Academia platónica: "Que no entre aquí el que no sepa geometría".

La simple vocación o preferencia personal en el momento de escoger, entre otros, los estudios que conducen a la carrera del magisterio no garantiza que los estudiantes cuando empiezan reúnan las condiciones idóneas para desarrollar, educar y alcanzar esa especial manera de hacer y de ser que configuraría el carácter de un buen maestro o maestra. Seria deseable –como ocurre en otros países– que la universidad estableciera sistemas para valorar las condiciones personales de los estudiantes que quieren acceder a esta profesión. También sería deseable garantizar –como ya empieza a ocurrir en algunas universidades– que los estudiantes antes de acceder a los estudios reúnen unas condiciones mínimas en las áreas de conocimiento básicas en sus primeros años de formación inicial y por supuesto es imprescindible que, una vez acabados los estudios, los criterios que permiten acceder a la profesión se ajustaran a esa manera especial de hacer y al talento que hoy son necesarios para ser docente. Sin embargo ni los requisitos de acceso a los estudios ni a la profesión son suficientes para garantizar el carácter al que nos referimos. Lo relevante es lo que ocurre en las aulas universitarias y en las aulas de los centros de prácticas, lo que ocurre en el periodo de formación universitaria.

Para ello no basta con propuestas curriculares, ni buenas presentaciones en los planes docentes que hagan mención a la importancia de la formación de esa manera de hacer y de ser –carácter– del buen docente. Es necesario un cambio de mirada en el profesorado universitario que forma a los futuros docentes que suponga: reconocer a éstos como auténticos sujetos de aprendizaje capaces de crear conocimiento en su sentido más amplio y capaces de ser referentes en actitudes y valores de los alumnos con los que trabajen en el futuro; comprender que la formación de los futuros docentes no puede estar limitada a cuestiones útiles y que la formación de un docente debe ofrecer espacios de aprendizaje y reflexión que le permitan no sólo conocer la profesión a la que se quiere dedicar sino también indagar sobre el tipo de profesional que quiere llegar a ser, tal y como señala Jürgen Habermas y se indica en la ponencia.

El sentido de la formación universitaria de los maestros radica entre otras razones en lo que se supone que la universidad aporta a diferencia de otras ofertas de educación superior no universitaria (Esteban y Martínez, 2012). Si la universidad no ejerce la función que se supone le corresponde, o no la hace adecuadamente, la formación de docentes será en el mejor de los casos una formación profesional de alto nivel pero sin los componentes necesarios para poder contribuir a una auténtica mejora de la calidad de la educación.

Aquí nos referiremos a cuatro de esos componentes. La formación universitaria debe ofrecer a los futuros docentes: vivir la experiencia de lo que significa aprender en profundidad; aprender conocimientos sobre la educación y el aprendizaje al margen de su aplicación inmediata; analizar reflexivamente la práctica educativa desde una perspectiva crítica fundamentándola teóricamente y desarrollar el sentido de la indagación.

2. La mirada del profesorado sobre su tarea y las posibilidades de aprendizaje de su estudiantes

Pero para que la universidad pueda aportar eficazmente estos cuatro componentes a la formación de los futuros maestros e incidir en las maneras de hacer y de ser con las que se enfrentarán a su futura práctica profesional es necesario que lo que se aprende sobre educación y aprendizaje en las aulas universitarias comporte un aprendizaje profundo y no superficial; que la relación entre teoría y práctica no sea un lema sino una realidad de "ida y vuelta" en la construcción significativa de conocimiento por parte del estudiante sobre la realidad educativa, y que la iniciación en la investigación esté orientada a formular buenas preguntas y a aprender a valorar y no consista sólo en aplicar buenos instrumentos de medida y responder correctamente. Y todo esto depende de cómo el profesorado aborde su tarea.

Ciertamente los planes de estudio no facilitan los aprendizajes mencionados, pero la cuestión no es sólo esa. Se trata de la mirada del profesorado, de la intencionalidad con la que abordamos nuestro trabajo con nuestros estudiantes, de la manera de atender, valorar e integrar los aprendizajes derivados de sus prácticas en los centros con los aprendizajes que propiciamos en las aulas universitarias y de la manera de pensar en educación con los futuros maestros y maestras.

El carácter del futuro docente se forja en los espacios de aprendizaje y convivencia que ofrece la vida universitaria y en los que frecuenta en los centros de prácticas. Ambos son espacios de aprendizaje por participación donde se aprende a través del ejercicio y la observación y también a través de la reflexión. Pero para ello es necesario saber observar, reflexionar y valorar. Y en esta tarea como siempre el "maestro de taller", el profesor universitario , su manera de hacer y también de ser son clave. El carácter del formador de docentes es el que realmente imprime carácter profesional en el futuro docente. Y no siempre es el que en teoría proclamamos.

Afirmar que ser docente en la sociedad de la economía del conocimiento significa estar en condiciones de propiciar espacios de aprendizaje en los centros educativos que permitan la creación de conocimiento y no sólo su reproducción, es apostar por un determinado tipo de docente. Afirmar que la educación en sociedades diversas como las nuestras debe promover aprender y estimar determinados valores y propiciar que las generaciones más jóvenes tengan criterio propio y sean capaces de conducir su vida de manera sostenible es apostar también por un determinado tipo de docente.

En ambos casos es apostar por un docente con un carácter comprometido en primer lugar en lograr aprendizajes de calidad en los alumnos, y en segundo lugar por un docente con una determinada formación ética y moral que no se limite al disfrute del conjunto de opciones morales y vitales que ofrece nuestro mundo. Y para ello, y en primer lugar, es necesario que el profesorado universitario que forma docentes acompañe a sus estudiantes en la construcción de conocimiento reconociéndolos como sujetos activos de aprendizaje, les exija un aprendizaje de calidad y deposite en ellos altas expectativas de aprendizaje. Sólo así contribuirá a que en el futuro los docentes que está formando hagan lo propio con sus alumnos.

Y en segundo lugar que acompañe y dé forma a sus estudiantes y futuros maestros, no para que den excesiva forma a sus futuros alumnos, sino para que actúen con segu-

ridad en su tarea de educador desempeñando su tarea, transmitiendo conocimientos y ayudando a adquirir destrezas a sus alumnos para construir su personalidad moral. Es necesario un profesorado con el carácter adecuado para formar el carácter de los futuros docentes para que éstos sepan ayudar a construir la personalidad moral de sus alumnos más allá de las pautas sociales y de las preferencias personales, y transmitan eficazmente los elementos culturales y de valor que pese a no estar completamente enraizados en la trama social consideramos que son horizontes normativos deseables (Puig, 1996). Así se logrará que nuestros estudiantes y futuros maestros y maestras participen de alguna concepción de verdad resguardada del relativismo y escepticismo y puedan ser referentes en valores para los alumnos con los que trabajen.

3. Formar el carácter del docente para ser referente

Ser referente, ¿pero de qué valores en una sociedad de la diversidad?

Probablemente estaríamos de acuerdo en que el carácter de los docentes y por ende el de los formadores de docentes no podría prescindir de valores como la dignidad, la justicia, la libertad, la igualdad, el respeto y la solidaridad o los propios de los estilos de vida y convivencia democráticos o de referentes morales como los contenidos en las declaraciones de los Derechos Humanos o en las constituciones de los países democráticos. Pero también probablemente si sólo hiciéramos referencia a estos valores y referentes morales no iríamos más allá de lo que en la ponencia se identifica como una reunión de un conjunto de opciones morales y vitales posibles que podría dar cabida a posiciones escépticas o relativistas. ¿Dónde está el punto medio entre la formación del carácter en base a una determinada concepción de verdad y en definitiva a una tradición y la construcción de la personalidad moral como formación de capacidades de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir abordar de forma autónoma los conflictos de valor y las cuestiones socialmente controvertidas en sociedades abiertas, plurales y democráticas? (Martínez y Carreño, 2014).

El paso de sociedades con un código moral único a sociedades plurales con múltiples códigos puede conducir, como de hecho ha ocurrido en no pocas ocasiones y muy bien señalara Adela Cortina, a un vacío moral, a un politeísmo de valores éticos o a una expresión de pluralismo moral. El carácter del profesorado universitario formador de docentes debería apostar por un horizonte normativo en el que el pluralismo fuera un valor, y mostrar una manera de hacer y, si es posible, que propicie el aprendizaje del diálogo como valor, desarrolle la autonomía de sus estudiantes, no evite el análisis de situación controvertida alguna y reconozca la diferencia como valor. David Hansen (2013) nos habla del profesor cosmopolita en un mundo global y nos propone una idea concreta para pensar sobre la práctica educativa: el cosmopolitismo. Esta perspectiva con la que coincidimos desde nuestra defensa del pluralismo como valor establece la apertura reflexiva a nuevas formas de entender el mundo y el reconocimiento también reflexivo y no exento de autocritica de la cultura que nos es propia como componentes clave para resguardarnos del relativismo y del escepticismo.

Estas serian las dimensiones del carácter del docente que queremos en una sociedad de la diversidad y las que debería mostrar en su práctica habitual el profesorado universitario que forma al docente.

Referencias

ESTEBAN, F. y MARTÍNEZ, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades?. La universidad como comunidad ética. *Bordón,* 64 (3), 77-92.

HANSEN, D. (2013). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid: Narcea.

MARTINEZ, M. y CARREÑO, P. (2014). Pensar la educación con Guillermo Hoyos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación,* 6 (13), 153- 160.

PUIG, J. M. (1996). El educador en los procesos de formación moral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 37-53.

¿QUIÉN FORMARÁ A LOS CIUDADANOS COSMOPOLITAS?: FORMACIÓN DE MAESTROS DEMOCRÁTICOS EN CONTEXTOS POCO DEMOCRÁTICOS

Francisco Javier Ramos-Pardo
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen. Este trabajo plantea los límites de la educación democrática y para la ciudadanía, tal y como la concibiera John Dewey, cuando la democracia queda reducida a un sistema de representación que facilita el orden establecido más que un sistema que busca la construcción compartida de nuevos escenarios de convivencia humana. Se apuntan los mecanismos que utiliza el neoliberalismo para expandir sus principios y su efecto en el ámbito educativo y en la formación del carácter democrático. En concreto se reflexiona sobre la formación del carácter de los futuros maestros y del profesorado universitario y se dejan abiertas algunas cuestiones para seguir reflexionando.

Palabras clave: teoría de la educación, formación del profesorado, educación democrática, educación para la ciudadanía

1. Introducción

Vivimos en sociedades que cada vez cuentan con más medios para la comunicación y el intercambio de experiencias humanas que pueden ayudar a la definición de escenarios vitales comunes. Este hecho, creemos que indiscutible, no quiere decir que dichas herramientas se estén aprovechando de la mejor manera posible. De hecho, la educación para la ciudadanía y la democracia sigue siendo un foco de atención al que los distintos sistemas educativos atienden de diversas maneras.

Dicha atención, además, se corrobora por la importancia que el tema de la educación para la ciudadanía ha recibido desde distintos programas e iniciativas internacionales, desde Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) hasta el Año Europeo de los Ciudadanos (2013) o la nueva área estratégica de la Educación para la Ciudadanía Global promovida por la UNESCO. Sin duda, este tema sigue estando de plena actualidad, máxime si atendemos a algunos síntomas que estamos viendo en nuestras sociedades como la desafección política, el

auge del populismo o planteamientos xenófobos, el crecimiento del euroescepticismo, etc.

Independientemente de si a la educación se le atribuyen más responsabilidades que aquellas a las que realmente puede dar respuesta, cuestión a la que volveremos más adelante, la preocupación que ya planteara Dewey (1995) sobre el papel de la educación en la construcción y revisión de lo público, de los intereses y necesidades comunes, sigue siendo, evidentemente, de total relevancia. En este sentido, el rol de las escuelas y los maestros es fundamental y se requiere de estos algo más que el respeto a la normativa vigente y la mera ejecución técnica de una serie de tareas encaminadas a cumplir con el currículo establecido. Educar para la ciudadanía y la democracia implica un posicionamiento moral de los maestros respecto a unos fines sociales y los pasos para alcanzarlos. Estaríamos hablando de su servicio público, de su compromiso o su carácter.

Para Esteban et al., la formación de ese carácter de los maestros es un tema que "tiene consecuencias en lo que suele llamarse el saber ser y el saber convivir de una manera democrática" (2016, 18) y plantean la formación del carácter como una cuestión deseable a atender desde las universidades.

Este texto pretende reflexionar sobre si es posible la formación de maestros con un carácter democrático en el contexto actual, si dicha formación se está realizando desde las universidades y si la democracia que tenemos puede deberse a la formación de maestros democráticos que estamos desempeñando.

2. Neoliberalismo y democracia

La primera cuestión sería entender las condiciones en las que hoy en día se ejerce la comunicación e intercambio de experiencias entre los seres humanos para la construcción compartida de unos intereses y unos ideales que perseguir. Estos intereses, irremediablemente, están influidos por el paradigma social dominante, por un contexto político, económico y cultural que, de alguna manera, configura la mentalidad de las personas.

Claro que educar el carácter democrático tendría que ver con hacer a las personas sensibles a otras formas de pensar y capaces de ver las cosas de manera distinta a los posicionamientos "comunes", de buscar caminos diferentes ante los retos compartidos. El problema es que el neoliberalismo, paradigma dominante en la actualidad (Couldry, 2010), constriñe el pensamiento de tal manera que hace difícil escapar de su influencia y esquivar el orden establecido. Entendemos el neoliberalismo como una ideología que aplica planteamientos de eficiencia económica a todas las áreas de la vida social y política y que, por tanto, afecta y contamina todas las facetas de la vida humana. De tal manera que, si una acción, un programa, una institución o una persona no son económicamente eficientes, son considerados culpables y su sentido en nuestras sociedades queda en entredicho.

La cuestión está, entonces, en si una verdadera democracia en términos deweyanos es posible hoy en día. En si es posible concebir la democracia como algo que siempre está más allá de un orden establecido (Biesta, 2016), en continua revisión y reconstruc-

ción a través de la participación política de los ciudadanos o si, como apuntan las democracias capitalistas, se trata fundamentalmente de adaptarse al orden establecido.

Los mecanismos por los cuales el neoliberalismo impone su doctrina son fundamentalmente dos: la especialización, en el caso educativo la parcialización y fragmentación del conocimiento, y el individualismo, por el cual las personas se preocupan únicamente por sus intereses individuales.

Por tanto, en este escenario en el que los objetivos sociales parecen venir prefijados *a priori* y donde lo importante no es construir y hacer surgir lo público, lo que nos hace verdaderamente miembros de una misma sociedad y una misma especie, el carácter democrático se antoja difícil de desarrollar y, más aún, de practicar coherentemente. Aún más, con este escenario tan desfavorable, se encarga a las escuelas y universidades, las instituciones posiblemente más influyentes en las personas pero con menos poder en la toma de decisiones, la formación de dicho carácter. Como ya advirtiera Dewey, "el gran peligro que amenaza el trabajo escolar está en la ausencia de condiciones que hagan posible un espíritu social penetrante; este es el gran enemigo de la formación moral eficaz" (Dewey, 1995, 298).

En una sociedad red totalmente interconectada, parecería lógico que las aspiraciones democráticas persiguieran una ciudadanía global, una fusión de horizontes e intercambio humano sin barreras. Pero lo que debería llevar implícito la búsqueda de un aprendizaje cosmopolita (Rizvi, 2009), bajo el neoliberalismo se queda en globalización en términos economicistas.

3. Formación del carácter democrático de los estudiantes universitarios

Si el verdadero carácter democrático sería aquel que invita a la crítica y la autocrítica, a la discusión y revisión constantes y a la búsqueda de nuevos caminos y formas de construcción de intereses construidos de manera compartida, la imposición estructural de la mirada economicista e individualista sobre todas las esferas de la vida parece aniquilar el sentido de dicho carácter.

En este contexto, plantear una formación del carácter democrático parece cuando menos contradictorio. Si lo llevamos al terreno de los estudios universitarios, la ideología neoliberal inunda el mundo académico de *rankings* de todo tipo (de universidades, de estudios, de egresados que encuentran un empleo,...) e imprime en la educación superior un barniz de "formación profesionalizante" que dista mucho de ser la formación integral que se espera de cualquier nivel educativo, incluido el superior, y una lógica economicista que nos lleva a una especie de competitividad caníbal. Los estudiantes pasan a ser "clientes" que pugnan entre sí por unos resultados académicos y un puesto de trabajo y las universidades, a su vez, pugnan entre sí desarrollando planteamientos y programas de lo más pintoresco con el fin de atraerles.

El problema no es que se haga una formación pensando en el puesto de trabajo de turno, que nos preocupemos más por el expediente de nuestros estudiantes que por lo que aprendieron realmente o que llamemos calidad a la cantidad. El problema es que parece no haber escapatoria.

Los sistemas democráticos que hemos sido capaces de construir suelen quedarse en sistemas aditivos, donde lo que importa es conseguir el número de apoyos para derrotar al adversario, no construir horizontes compartidos. Interesa averiguar la estrategia mercadotécnica para obtener el voto, no la estrategia discursiva para convencer o idear nuevos planteamientos que ilusionen a todos. Y la universidad no escapa a estas formas democráticas. Si, en principio, los órganos de representación, debate y toma de decisiones pudieran ser espacios de formación del carácter democrático de nuestros estudiantes, lo habitual es que se conviertan en herramientas para satisfacer el interés individual a través del establecimiento de relaciones interesadas basadas en la proyección académica.

Esto no sucede porque nuestros maestros no tuvieran un carácter democrático. No es que, hasta ahora, nos hayamos equivocado en la formación de maestros. Creemos que generar espacios y experiencias para la formación del carácter es necesario, pero no se trata de incluir determinadas cualidades cívicas en los planes de estudio. Los estudiantes podrían terminar viendo la contradicción entre lo que se les explica como aspiración y lo que experimentan en la práctica universitaria diaria, en su relación con profesores y compañeros, contradicción reforzada cuando miran a la sociedad y perciben que lo que menos se les va a demandar son, precisamente, dichas cualidades, por más que sean las más pregonadas. No es renunciar a los ideales educativos y sociales (Ramos-Pardo, 2015; Ramos-Pardo y Sánchez-Antolín, 2016), se trata de ponerlos en contexto para hacerlos posibles.

4. Formación del carácter democrático de los profesores universitarios

También estamos de acuerdo con que una formación del carácter democrático de los estudiantes pasa por el fortalecimiento de la calidad de las experiencias democráticas de los docentes.

Pero, si el panorama para la formación democrática de nuestros estudiantes es un tanto desolador, para el profesorado no lo es menos. La excesiva especialización y compartimentalización del conocimiento, la presión por los *rankings*, la cada vez mayor precariedad y los sistemas de evaluación de la calidad, hacen que su compromiso y el sentido social de su trabajo como contribución al desarrollo y redefinición de lo público se desvanezca y que terminen preocupándose sólo por su carrera académica individual (en un mundo donde los *egos* necesitan poco alimento para crecer desorbitadamente).

Los profesores, incitados a "tratar bien" a los estudiantes/clientes, amarrados a unos planes de estudio con los ojos más puestos en el mercado de trabajo que en posibilitar la formación humanista necesaria para el experimento de la democracia y forzados a preocuparse por sí mismos y su factor de impacto más que por la construcción de lo público, ven cuestionado un carácter democrático que se va debilitando progresivamente.

No queremos decir que no se pueda hacer nada. Sin duda, existen espacios dentro de los centros educativos y las universidades donde se pueden generar espacios de formación del carácter democrático, de conquistar la voz propia para reconquistar lo

público. El problema está en si esto es suficiente para cambiar algo o corremos el riesgo de quedarnos como islotes en el océano o como notas pintorescas en una sociedad donde la democracia se concibe como algo establecido, como algo natural que no hace falta construirlo cotidianamente. Pareciera que la democracia sólo se necesita como sistema político porque sabemos que lo contrario es peor pero que ya no nos asusta perder porque creemos que se ha instalado para siempre. ¿De verdad estamos tan cansados de practicar la verdadera democracia? ¿El problema es que los ciudadanos no tienen cualidades cívicas o que hemos descuidado dichas cualidades? ¿Puede el maestro formar para la democracia en una sociedad con pocos espacios democráticos en sentido profundo? ¿Deben seguir las escuelas transmitiendo unos valores que luego no encuentran su correlato en las distintas sociedades?

Referencias

BIESTA, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación,* 14 (20), 21-34. Disponible: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003

COULDRY, N. (2010). *Why voice matters*. London, SAGE.

DEWEY, J. (1995). *Educación y democracia*. Madrid, Morata.

ESTEBAN, F., BERNAL, A., GIL, F. y PRIETO, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos. *XXXV Seminario Interuniversitario de teoría de la educación*. Vic, noviembre. Disponible: http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-3_SITE2016.pdf

RAMOS-PARDO, F. J. (2015). Una teoría educativa no ideal para afrontar la educación como problema. En GONZÁLEZ, J. L. (coord.). *Educación, desarrollo y cohesión social*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 107-112.

RAMOS-PARDO, F. J. y SÁNCHEZ-ANTOLÍN, P. (2016). La aportación del área de Teoría e Historia de la Educación al desarrollo de competencias: la normatividad situada. En MATEOS JIMÉNEZ, A. y MANZANARES MOYA, A. (Dirs.). *Mejores maestros, mejores educadores*. Málaga, Aljibe, 75-96.

RIZVI, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 30 (3), 253-268. Disponible: http://dx.doi.org/10.1080/ 01596300 903036863

SOBRE EL MODO DE SER MAESTRO: UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia

Resumen. Esta adenda complementa lo que configura el carácter de la formación del maestro. Se hace una breve crítica a la visión tecnológica de la educación y de la formación del maestro. Se apuesta por una dimensión más personal de ser maestro. Se aportan argumentos sobre algunos rasgos básicos del carácter o modo de ser maestro: la de acoger al alumno y ser testimonio de lo que se educa.

Palabras clave: carácter, acogida, testimonio, maestro, formación

1. Entrada

El objetivo de esta adenda parte del deseo de contribuir al debate planteado por la ponencia firmada por los profs. Esteban, Bernal, Gil y Prieto (2016), acerca de la formación del carácter de los futuros maestros. Apoyándose en el prof. Oakeshott, dichos profesores comparten la idea de que el "fin típicamente universitario [que] consiste en educar en los modos de ser, cavilar y obrar, en el humanismo, la cultura, los valores, principios morales, etc., en definitiva, en la formación del carácter" (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016, 3). Pretendemos aportar argumentos a favor de esta idea, un modo de ser maestro a la altura de los tiempos actuales.

Centrar la atención en ese aspecto viene motivado en parte por la demanda de una inaplazable actualización del perfil profesional del profesorado de educación no universitaria. Resulta bastante clarificador y estimulante cuando el profesorado en ejercicio habla sobre su formación inicial y señala el giro que habría de producirse en su perfil profesionalizante. Se refiere a la figura de *preceptor* como aquel "que infunde hábitos, valores y competencias transversales por procedimientos no programados", además "debería primar sobre el del experto en contenidos que implementa programaciones" (Jover, 2016, 11). Esta opinión, compartida por nosotros, apunta a una de las cuestiones centrales de la formación del maestro: ¿Qué rasgos deberían configurar el ser del maestro? ¿Acaso el maestro tiene que ser, según los tiempos actuales, un científico de la educación? Además de ello ¿debe ser un "profesional de humanidad"? ¿Un sabio que con su modo de ser y de actuar contribuye a orientar a los educandos a que encuentren respuestas para integrarse en la vida que hoy reconocemos como cultura?

2. Pregunta: La formación del maestro ¿técnica, tecnológica o humanista?

Parece una evidencia incontestable que el modelo de formación de maestros que ha prevalecido durante las últimas décadas ha sido un fracaso. En el centro de esta problemática se haya la idea de convertir a la pedagogía en una "ciencia dura", intentando acomodar el saber pedagógico a los modelos de las ciencias con pretensiones de univocidad y de verificación experimental. Desde esta cosmovisión, se ha pretendido formar al maestro como especialista capaz de lograr "efectos educativos" (resultados, competencias, capacidades, habilidades,...), relegando a un segundo plano a los "afectos", esto es, los aspectos cordiales de la educación que consisten en acoger y reconocer al otro para que vaya construyendo su identidad como persona en un proceso prácticamente interminable, que en realidad estará presente en la mayor parte de su vida.

Creemos que una parte de los profesionales de la formación de los maestros han depositado su confianza en el supuesto beneficio que proviene de la pedagogía tecnológica para la solución de los problemas educativos. Se ha creído, durante varias décadas de nuestro pasado más reciente (Sarramona, 2007), en la racionalidad tecnológica o instrumental como el mejor modo de pensar y hacer educación. Y ello ha contribuido a contemplar erróneamente la figura del maestro como tecnólogo en vez de técnico. Mientras que técnica es la habilidad para hacer algo que sigue ciertas pautas o reglas, la tecnología es un discurso, un razonamiento ligado a un modo de pensar que implica un determinado lenguaje. Dado que el hombre es un ser para la acción (además de pensar, sentir o querer) no puede dejar de ser técnico, tiene que utilizar los medios adecuados para la consecución de un fin.

Aplicado estas anotaciones a la formación del maestro, éste adquiere el "oficio de enseñar" cuando sigue determinadas reglas que provienen de la experiencia y de los conocimientos disponibles. En cambio, la tecnología tiende a monopolizar el saber y los valores que se deben seguir, como la eficacia, la eficiencia, la utilidad, el progreso, etc. Así, la tecnología ofrece poder y seguridad, fascina. Pero lo importante en la tecnología no es la persona ni la formación, sino la adecuación de los medios más idóneos a una finalidad dada. Lo importante es la instrumentalización al servicio de la mejor eficacia (Zamora, 2009). ¿Qué consecuencias tiene esta instrumentalización en la formación de maestros? A nuestro juicio, indicamos las siguientes: a) en tanto que las finalidades educativas no son científicas, no pueden ser objeto de racionalidad tecnológica; b) los valores de la tecnología educativa son la instrumentalización de la acción en aras de alcanzar la máxima eficacia; c) la persona o el educando no es asumido como protagonista del proceso, sino como un elemento más, un instrumento al servicio del sistema tecnológico; d) sólo es válido el discurso tecno-científico. Como se ve, se produce una colonización de la tecnología educativa en el discurso de la formación del maestro. Otros discursos (filosófico, ético, político, literario,...) no son válidos para el conocimiento pedagógico ni para la formación de maestros.

3. Respuesta 1: La acogida del alumno

Si bien es cierto que no se puede descuidar la formación de los maestros de una válida dimensión de eficiencia y eficacia para la adquisición de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y capacidades, que permita a los educandos ir configurando las posibilidades futuras de hacerse un lugar en la sociedad, no menos importante es reivindicar que el maestro debe saber cultivar lazos personales y sociales, en donde el alumno sea promovido como persona.

Creemos que esta dimensión "menos cognitiva" puede ser una contribución importante a la formación del carácter del futuro maestro en la que, según nuestro juicio, se integrarían algunos de los siguientes rasgos distintivos:

El ser del maestro debería estar configurado por su capacidad de acoger al "otro" (alumno). Este rasgo nace de la idea de que educar es una demanda que viene del otro (Mínguez, 2010), que exige respuesta y acogida de la persona del otro, en hacerse cargo de él (Ortega, 2014). En la pedagogía a menudo se ha antepuesto el papel del maestro frente al alumno, convirtiéndolo en tema o en objeto de conocimiento, a la vez que susceptible de ser tratado según unos objetivos previamente establecidos. Sin embargo, se ha olvidado con bastante frecuencia que el alumno no se ajusta a un patrón preestablecido, sino que solo es posible educarlo como alguien, no como algo.

La visión instrumentalizada del alumno en la práctica escolar ha contribuido a generar una amplia sensación de abandono, desarraigo y orfandad del alumno. Resulta bastante evidente de que en la escuela a menudo se respira una atmósfera de desafección por la pérdida o ausencia de vínculos, por la provisionalidad de las relaciones o por la vivencia efímera o puramente transitoria de lo que ocurre en el espacio de las escuelas; un desencanto más o menos manifiesto por la mezcla de experiencias y sentimientos encontrados. Un lugar que algunos prefieren "olvidar", porque en realidad su paso por ella ha pesado más la soledad, la incomunicación, el no saber qué preguntar o el para qué aprender lo que allí se enseña. Se tiene la impresión de haber vivido la escuela como un espacio inhóspito, inseguro y descuidado. Y esta impresión no es otra cosa que un retrato de la situación del hombre contemporáneo, de su extrañamiento, de su despersonalización a la que la sociedad postcapitalista o postmoderna ha ido creando durante los últimos tiempos. Este retrato ha sido magistralmente descrito por el sociólogo norteamericano R. Sennett como "la corrosión del carácter" (2004). Además, el alumno es percibido, recibido y tratado más como aquel que se encuentra alejado o extraño, cliente o usuario, que aquel cercano, próximo y reconocido como alguien importante que va a la escuela a cultivar relaciones personalizadoras.

Frente a esta realidad cotidiana, la formación del maestro debería centrarse en la necesidad de convertirse en aquella persona que recibe y reconoce al alumno como persona. Y ello no debería hacerse desde una perspectiva abstracta, sino acogiendo al otro como es, en su realidad concreta. Acoger no significa declarar formalmente que el alumno es persona, ni siquiera el deber solo de reconocerlo intelectualmente, sino que significa convertir a la escuela en un espacio cordial, un hogar de ternura y afecto, donde las personas (maestro, alumno) puedan encontrarse a sí mismas y relacionarse con los demás para recrear nuevos modos de estar en el mundo.

Pero atender la dimensión hospitalaria o de acogida en la formación de los maestros no quiere decir dejar aparte otra dimensión en la que tiene planteado un objetivo que debe ser llevado a cabo con profesionalidad. Y ese objetivo está estrechamente relacionado con el sentido de recuperar una racionalidad válida, alejada de irracionalismos actuales (como, por ejemplo, la confianza depositada en los medios de comunicación). Esa nueva racionalidad tiene mucho que decir con los "abusos de la razón", esto es, respecto de las corrientes de pensamiento actual que circulan bajo el lema de postmodernas. Algunas de ellas, subrayan que el tiempo de las certezas ha pasado, de que en nuestro tiempo circula el conocimiento de lo relativo y lo ambiguo, de lo fragmentario y lo transitorio o, dicho con palabras de Bauman (2013, 27), en el mundo moderno líquido "no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre".

Ante esta situación de claro nihilismo y fuerte relativismo cultural que impide plantear un modelo alternativo de educación y formación de maestros, creemos que resulta posible alentar el compromiso y la acción personal de los docentes en su ámbito de influencia, ofreciendo alternativas al modelo intervencionista, masificador y deshumanizador del actual sistema educativo.

4. Respuesta 2: El testimonio

Creemos que otro de los rasgos más significativos del carácter del futuro maestro es que sea coherente entre lo que piensa, siente y hace en su tarea educadora. Confiar en lo que enseña el maestro está a salvo cuando piensa lo que siente y hace, siente lo que piensa y hace, y hace lo que piensa y siente. Además, el maestro tiene que hacerse "próximo", atento al otro, a través de la escucha y respondiendo a su pregunta. Sin confianza las relaciones interpersonales están bajo sospecha y se crea un clima de alejamiento respecto del otro. Cuando no hay confianza desaparece la calidez de la relación interpersonal, apareciendo actitudes de rechazo, de recelo, de lucha que, con frecuencia, acaban en situaciones de violencia.

> "Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas, porque hasta que no haga un hueco al otro, se meta en la piel del otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será real la significación ética del otro" (Gárate y Ortega, 2015, 244).

Frente a la pérdida de confianza hacia la escuela, es decir, ante la inseguridad de lo que se quiere enseñar y para qué, por un lado, y el carácter efímero o superficial de la convivencia en la escuela, por otro, creemos que el maestro debe promover vínculos interpersonales generadores de confianza. Aprender a ser generador de confianza exige hacerse cargo de la situación concreta del alumno. Es como "pasar a la otra orilla" donde se encuentra el alumno. Además, es renuncia a cierto autoritarismo intelectual y moral. Habitualmente el maestro ve al alumno desde cierta altura intelectual y moral. Sin embargo, no resulta sencillo "despojarse" de esa superioridad como maestro cuando se acerca al alumno y, menos aún, descender al lugar en el que se encuentra. Ello le exige salir de su "condición profesional" y ponerse a su servicio, aceptando la condición vulnerable del alumno. Por ello, es el maestro quien está obligado a tomar

la iniciativa de salir de sí mismo e ir hacia el alumno, no la de recibirlo de modo pasivo o indiferente. Debe darse al otro-alumno desde una actitud de servicio, de ayuda y gratuidad. Qué duda cabe que la salida de sí mismo supone un riesgo, porque implica afrontar lo nuevo y renunciar a seguridades, preguntándose por lo que tiene que ofrecer al alumno de conocimientos y experiencias.

Creemos que la formación del maestro no solamente debe centrarse en su dimensión profesional (competente en conocimientos pedagógicos), sino también en su dimensión relacional, de salir al encuentro del alumno como persona y ayudarle a que vaya construyendo su identidad al hilo de una cordial relacionalidad. En tanto que el maestro es generador de confianza contribuirá a que el alumno se fie de sus enseñanzas, le sirva como soporte indispensable para que se oriente en su proceso de construcción personal. Solamente cuando el maestro es testimonio de lo que piensa, siente y hace, es posible recuperar la necesaria confianza tan importante en el acto de educar.

Quizá un modo importante de ser maestro y oportuno para los tiempos actuales es el de ser testimonio de lo que se pretende educar. No es suficiente que el maestro sea especialista solo en la transmisión de conocimientos. Es necesario, además, hacer un esfuerzo de armonizar lo que sabe, hace y valora en un entramado que configure la propia vida.

5. Salida

Ser maestro exige acoger al alumno, entablando un diálogo en la búsqueda de certezas, de lo que le hace libre, responsable, justo y otros valores propios de una vida digna. Para ello, el maestro es un referente ineludible que mostrará con su habitual comportamiento lo que realmente quiere enseñar. Será maestro quien pueda sostener con su vida sus enseñanzas.

Referencias

BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo.* Barcelona, Paidós.

GÁRATE, A. Y ORTEGA, P. (2015). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible.* Madrid, Apeirón Eds.

JOVER, G. (2016). Introducción. En SANMARTIN, A. (Coord.). *La educación en España: el horizonte 2020*. Madrid, Fundación FAD.

MÍNGUEZ, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 22 (2), 43-61.

ORTEGA, P. (2014). Educar es responder del otro. En ORTEGA RUIZ, P. Y OTROS *Educar en la alteridad.* Cali (Colombia), Edit, REDIPE, 35-51.

SARRAMONA, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica. En BOAVIDA, J. Y GARCÍA DEL DUJO, A. (Eds). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra (Portugal), Imprenta das Universidades de Coimbra, 593-608.

SENNET, R. (2004). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Anagrama (7ª ed.).

ZAMORA, J. A. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*. 21 (1), 19-48.

UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS FUTUROS MAESTROS

Maria Rosa Buxarrais Estrada
Universitat de Barcelona

Marta Burguet Arfelis
Universitat de Barcelona

Resumen. Si como afirman los autores de la ponencia "los maestros deben recibir una formación específica para que conozcan cómo es la repercusión de su carácter en el desarrollo del carácter de los alumnos" (Bullough, 2011), responderemos, desde una perspectiva complementaria, a la cuestión de cómo hay que formar a los maestros para que éstos forjen un carácter moral. Con este objetivo, presentaremos una propuesta partiendo de dos enfoques alternativos: 1) una buena práctica docente es suficiente para la formación del carácter o 2) las buenas prácticas son necesarias pero no suficientes. En este segundo enfoque es donde ubicamos el modelo *Integrador de Educación Ética* (IEE) (Narváez, 2006).

Palabras clave: formación inicial de maestros, carácter moral, formación del carácter

1. Introducción

En los últimos años, tres publicaciones periódicas sobre educación superior (*Educational Leadership*, *Phi Delta Kappa*, *Journal of Teacher Education*) han hecho hincapié en la importancia del carácter, la ética y la espiritualidad en la formación inicial de maestros. Sin embargo, y a pesar del creciente interés por la implementación de la educación del carácter, es un hecho sorprendente que los programas de formación de maestros, en nuestro país, no contemplen, de manera intencional y deliberada, la formación para dicha tarea.

Suponemos que el olvido de la educación del carácter en el currículo formal de la formación inicial de los maestros puede ser debida a dos causas principales. La primera, el exceso de objetivos de formación, ya que nos enfrentamos a la realidad de horas de créditos ECTS disponibles para la formación inicial del profesorado, y debemos asumir que el currículo de la formación inicial deja poco espacio para esta formación. La segunda causa es el fenómeno por el cual las partes interesadas en la formación del carácter, familias y escuelas, son conscientes de la importancia del tema pero no saben cómo afrontarlo.

En la formación del carácter de los maestros vamos a plantear, pues, dos enfoques alternativos (Narvaez y Lapsley, in press): 1) una buena práctica docente es suficiente para la formación del carácter o 2) las buenas prácticas son necesarias pero no suficientes.

2. La buena práctica docente es suficiente para formar el carácter

La enseñanza eficaz del carácter moral va de la mano de una buena práctica docente. Si el profesor sabe de su influencia sobre el carácter moral de estudiantes, probablemente conseguirá su objetivo, puesto que una enseñanza eficaz promueve tanto la excelencia moral como la académica (Solomon, Watson y Battistich, 2001). Aquí nos centraremos en dos de los elementos más beneficiosos para la educación moral: la construcción de aulas y escuelas de cuidado y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

2.1. Una comunidad educativa de cuidado

La formación del carácter comienza con una relación de cuidado, primero en la familia y luego en la escuela (Noddings, 1984). Una relación de cuidado forma un puente entre el adulto y el niño a través del cual puede darse una influencia mutua (Greenspan y Shanker, 2005). Un niño que es cuidado probablemente cuidará de los demás y participará como ciudadano en la vida moral de la comunidad. Por lo tanto, la calidad de las relaciones tempranas entre profesores y estudiantes pueden tener una fuerte influencia en sus resultados académicos y sociales (Hamre y Pianta, 2001). Así, el talante de los formadores de maestros tiene un impacto decisivo en su futura tarea. Los maestros que tienen altas expectativas tienden a tener estudiantes con mejores calificaciones y que se interesan por cuestiones sociales, también son más responsables y se comprometen con sus aprendizajes. Por el contrario, los maestros muy críticos y percibidos como injustos tienen estudiantes que no actúan de manera responsable con respecto a las reglas y metas académicas.

Algunas investigaciones nos indican que escuelas y aulas que fomentan el cuidado proporcionan múltiples beneficios para los estudiantes, generan climas morales que fomentan la vinculación social y emocional y promueven experiencias interpersonales positivas (Schaps, Battistich y Solomon, 1997). Por otra parte, en las escuelas donde hay una fuerte percepción de pertenencia a la comunidad se evitan las malas conductas (Bryk y Driscoll, 1988) y presentan menores tasas de consumo de drogas y delincuencia (Battistich y Hom, 1997). Sin duda, el apego del estudiante a la escuela mejora su motivación escolar (Goodenow, 1993) y la victimización de los profesores y estudiantes (Gottfredson y Gottfredson, 1985).

La construcción de una comunidad de cuidado necesita de una cierta habilidad por parte del maestro. Según Solomon et al. (2002) las comunidades, la escuela y el cuidado del aula tienen las siguientes características: 1) el maestro modela un comportamiento respetuoso si es cálido, acepta y proporciona apoyo a los estudiantes; 2) los estudiantes tienen influencia en las decisiones importantes de la clase. En concre-

to, los estudiantes tienen la autonomía para tomar decisiones importantes en el aula relacionadas con su propio desarrollo y con la participación en actividades como la elaboración de normas; 3) los estudiantes deben tener la oportunidad de interactuar, colaborar y discutir temas importantes con los otros; 4) los estudiantes deben poner en práctica sus habilidades sociales y tener la oportunidad de ayudar a otros.

En resumen, los futuros maestros necesitan adquirir conocimientos sobre cómo construir aulas de cuidado, habilidades pedagógicas para fomentarlas y disposición a proporcionar climas de cuidado como una práctica educativa.

2.2. Habilidades sociales y emocionales

Sin duda, las habilidades sociales y emocionales son cruciales para el éxito escolar. La investigación reciente sugiere que la inteligencia emocional tiene más influencia en las persona, sus valores y su forma de vida que la inteligencia académica (Zins et al., 2014). "Las habilidades sociales y emocionales facilitan la vida cotidiana, que afecta a las relaciones y el rendimiento escolar de habilidades en la comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones y la cooperación" (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004).

Existe una amplia literatura al respecto, tanto internacional como nacional, (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000). Los programas que se ocupan de las competencias sociales y emocionales son efectivos en la prevención de problemas de comportamiento (Durlak y Wells, 1997; Wilson, Gottfredson y Najaka 2001). El aprendizaje social y emocional también es un fuerte predictor de los resultados académicos (Elias et al., 2003).

La traducción de todos estos aspectos en la formación del profesorado es sencilla: adoptemos un enfoque de buenas prácticas de enseñanza si queremos una buena educación del carácter. En las prácticas de la formación inicial de maestros puede proponerse una práctica reflexiva sobre cómo educan moralmente. Por otra parte, los formadores de docentes pueden ayudar a los futuros maestros a apreciar cómo y donde los valores morales permean en las aulas y escuelas, y ayudarles a entender, también, que los valores morales ocultos en las buenas prácticas no les eximen de su compromiso moral (Martínez, 1998) como educadores o evadir el propósito fundamentalmente moral de la educación

Sin embargo, esta primera opción no requiere de una revisión significativa del plan de estudios de la formación inicial de los maestros. Sólo se necesita intencionalidad por parte de los maestros a la hora de reflexionar sobre las implicaciones de las mejores buenas prácticas de enseñanza, las que promueven el rendimiento académico e influyen en la formación de su carácter moral.

3. Las buenas prácticas son necesarias pero no suficientes

Este segundo punto de vista plantea que la buena práctica es necesaria pero no es suficiente para equipar a los futuros maestros de las habilidades necesarias para afrontar las exigencias de su profesión. No hay ninguna garantía de que los estudiantes

experimenten una formación moral positiva fuera de la institución educativa, ni que sus experiencias formativas los prepararen para ser adultos moralmente competentes. La tarea de preparar individuos moralmente aptos requiere, de acuerdo con este punto de vista, un enfoque de formación del carácter intencional (Lapsley y Narvaez, 2006).

En este sentido, vamos a presentar el llamado "Modelo Integrador de Educación Ética" (IEE Integrative Ethical Education) que combina varios hallazgos clave de la ciencia empírica con la finalidad de proporcionar un marco teórico, dividido en fases, que conlleve el cultivo del carácter moral (Narvaez, 2006). Estas fases pueden desarrollarse de forma secuencial o global.

Fase 1: Fomentar un clima de apoyo para la conducta moral y el alto rendimiento académico.

Fase 2: Cultivar las habilidades éticas.

Fase 3: Utilizar un enfoque de aprendizaje para la instrucción (de principiante a experto con la práctica guiada).

Fase 4: Entrenar las habilidades de autorregulación.

Fase 5: Construir estructuras de apoyo con la comunidad.

La primera fase ha sido descrita. La segunda y tercera fase, que se analizan en conjunto, entierran sus raíces en el *modelo de los cuatro componentes* de James Rest (Rest, 1983). En el modelo de cuatro componentes se describen las habilidades psicológicas o procesos que una persona utiliza con el fin de llevar a cabo un comportamiento moral: la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral y la acción moral.

El conocimiento actual de la adquisición de conocimiento adopta el paradigma-principiante al experto en el aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 1999). Sternberg (1998) sostiene que las capacidades se desarrollan mediante la experiencia. De acuerdo con este enfoque, los individuos construyen su conocimiento en el transcurso del tiempo, en el curso de sus experiencias relacionadas con un dominio de conocimiento particular, aumentando de este modo en la experiencia. Los expertos tienen ricas, y grandes redes organizadas de conceptos (esquemas) que contienen una gran cantidad de conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre el dominio. Los expertos son más eficientes en la solución de problemas en el dominio, el seguimiento de su progreso, y la elaboración de soluciones viables.

En este sentido, los expertos morales aplican habilidades y demuestran orientaciones holísticas en uno o más de los procesos descritos en el *modelo de cuatro componentes*. Los expertos en sensibilidad moral son los mejores en la "lectura", rápida y precisa, de una situación moral, para determinar cuál es el papel que podrían desempeñar. Se sitúan en la perspectiva del otro y controlan el sesgo personal en un esfuerzo por ser moralmente sensibles a los demás. Expertos en juicio moral poseen muchas herramientas para resolver problemas complejos de este orden. Razonan sobre el deber y sus consecuencias, la responsabilidad. Expertos en motivación moral cultivan la autorregulación moral que les lleva a priorizar los objetivos éticos. Fomentan una identidad ética que les lleva a alinear el propio yo con los compromisos morales. Los expertos en acción moral saben cómo mantener su "objetivo", lo que les permite permanecer en la tarea y tomar las medidas necesarias para conseguirlo. Por lo tanto, el carácter moral incorpora habilidades y actitudes que pueden ser perfeccionadas a altos niveles de precisión.

Por otra parte, una tarea fundamental de la educación del carácter es cultivar las habilidades de componentes a niveles más altos de especialización. Cada uno de los cuatro componentes es como una "caja de herramientas", de subhabilidades. Por lo que, además, se requiere la instrucción indirecta a través de la inmersión en entornos donde las habilidades y procedimientos se pueden practicar extensivamente (Hogarth, 2000).

Un enfoque de sistemas de desarrollo (Lerner, Dowling y Anderson, 2003) puede servir como el amplio marco conceptual para la fase quinta. El deseo de fortalecer las conexiones entre el hogar, la escuela y la comunidad se apoya en una perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979).

Por último, los cinco pasos del modelo IEE deben producirse en un entorno en el que los educadores manifiesten altas expectativas en relación con el comportamiento y el rendimiento académico. Por otra parte, las cinco fases pueden darse de forma conjunta para lograr el mayor cambio para en el carácter.

En resumen, el modelo EEI plantea una propuesta útil de las medidas que un profesor puede utilizar para fomentar de forma intencional el carácter moral.

1) Los formadores de maestros señalan la importancia de establecer una relación respetuosa y solidaria con los estudiantes, ayudándoles a entender y practicar diferentes formas de conseguirlo. Esto puede ir acompañado de aprender cómo crear un clima en el aula de apoyo y cuidado, importante para el logro y el desarrollo del carácter ético.
2) Ayudar a sus estudiantes a identificar las competencias éticas que aseguran el éxito académico y social, que les guíen de manera que puedan transmitirse tanto en las aulas como fuera de ellas.
3) Aprender a cultivar en los estudiantes conocimientos no sólo en su disciplina, sino también para una vida social ética.
4) En el tema y en la vida social, desarrollar técnicas para ayudar a sus estudiantes a la autorregulación y la auto-eficacia.
5) Aprender a trabajar con un enfoque de sistemas de desarrollo en mente, que une a los padres y miembros de la comunidad para el desarrollo positivo máxima de estudiantes.

4. Conclusión

La formación del carácter de los maestros, aunque sea implícita, es una realidad en su formación. Por lo tanto, el principal desafío de los formadores de maestros es si se debe permitir que se produzca la formación moral por casualidad, dejando que los estudiantes aprendan lo que ven, para bien o para mal, pase lo que pase; o si se debe fomentar un enfoque intencional, transparente y deliberativo que toma muy en serio las dimensiones morales de la enseñanza y la educación.

Referencias

BATTISTICH, V., & HOM, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behavior. *American Journal of Public Health,* 87, 1997–2001.

BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C., National Academy Press.

BRYK, A. S., & DRISCOLL, M. (1988). *The school as community: Shaping forces and consequences for students and teachers*. Madison, University of Wisconsin, National Center for Effective Secondary Schools.

BROFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

BULLOUGH, R.V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28.

CAMPBELL, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Hew York, Open University Press.

CAPRARA, G.V., BARBANELLI, C., PASTORELLI, C., BANDURA, A. & ZIMBARDO, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science,* 11, 302-306.

CATALANO, R.F., HAGGERTY, K.P., OESTERLE, S., FlEMING, C.B., & HAWKINS, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health,* 74 (7), 252-261.

ELIAS, M.J., ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., GREENBERG, M.T., HAYNES, N.M., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M.E., & SHRIVER, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

ESTEBAN, F., BERNAL, A., GIL, F., PRIETO, M. (2016). *Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos*. Ponencia 3. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universitat de Vic.

GREENSPAN, S.I. & SHANKER, S.G. (2004). *The first idea*. Cambridge, MA, Da Capo Press.

GOODENOW, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.

GOTTFREDSON, G., & GOTTFREDSON, D. (1985). *Victimization in schools*. New York, Plenum.

HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development,* 72, 625-638.

HOGARTH, R. M. (2001). *Educating Intuition.* Chicago, University of Chicago Press.

LERNER, R.M., DOWLING, E.M., & ANDERSON, P.M. (2003). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.

MARTINEZ, M. (1988). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

NARVÁEZ, D. & LAPSLEY, D.K. (in press). Teaching for Character: Three Alternatives for Teacher Education. Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. *The moral work of teaching: Preparing and supporting practitioners*. Teachers College Press.

NARVAEZ, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 703-733.

NODDINGS, N. (1984). Caring. A feminine approach to Ethics and Moral Education. University of California Press.

REST, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York, Praeger Press.

SCHAPS, E., BATTISTICH, V., & SOLOMON, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In J.E. ZINS, R.P. WEISSBERG, M.C. WANG, & H.J. WALBERG (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press, 189-205.

STERNBERG, R. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 3, 22-35.

SOLOMON, D., WATSON, M., & BATTISTICH, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C., American Educational Research Association, 566-603.

ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., WANG, M.C., & WALBERG, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press.

PARTE IV
TRANSICIONES FORMATIVAS PARA PRÁCTICAS DOCENTES DEMOCRÁTICAS

Por entonces, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud que produce la entrega al propio oficio. Me sumergía en mi trabajo y el trabajo me estimulaba para emprender nuevos caminos. Cada día surgía un nuevo obstáculo y, a la vez, el reto de resolverlo. Los niños avanzaban, vibraban, aprendían. Y yo me sentía enardecida con los resultados de ese aprendizaje que era al mismo tiempo el mío.

Nunca he vuelto a sentir con mayor intensidad el valor de lo que estaba haciendo. [...]

Yo me decía: No puede existir dedicación más hermosa que ésta. Compartir con los niños lo que yo sabía, despertar en ellos el deseo de averiguar por su cuenta las causas de los fenómenos, las razones de los hechos históricos. Ése era el milagro de una profesión que estaba empezando a vivir y que me mantenía contenta a pesar de la nieve y la cocina oscura, a pesar de lo poco que aparentemente me daban y de lo mucho que yo tenía que dar. O quizás por eso mismo. Una exaltación juvenil me trastornaba y un aura de heroína me rodeaba ante mis ojos. Tenía que pasar mucho tiempo hasta que yo me diera cuenta de que lo que me daban los niños valía más que todo lo que ellos recibían de mi.

Josefina Aldecoa
Historia de una maestra

TRANSICIONES FORMATIVAS PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE DEMOCRÁTICA: LA DIALÉCTICA ENTRE LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIO Y ESCOLAR

Pilar Ezquerra Muñoz (coordinación)
Universidad de Cantabria

Javier Argos González
Universidad de Cantabria

Carolina Fernández-Salinero Miguel
Universidad Complutense de Madrid

José L. González-Geraldo
Universidad de Castilla La Mancha

Resumen. Asumimos plenamente el planteamiento de Dewey al entender que una sociedad que no solo cambia sino que además toma como referencia el ideal que tiene respecto de ese cambio, ha de poseer planteamientos educativos diferentes de aquella otra que aspire simplemente a perpetuar sus costumbres.

En el marco de la formación inicial y permanente de docentes, la disyuntiva entre las dimensiones reproductora y transformadora de la educación se constata como un elemento nuclear generador de interrogantes pedagógicos potentes, uno de los cuales sería el relativo a los diferentes marcos o escenarios en los que se desarrollan los procesos formativos de las maestras y maestros.

Dichos escenarios formativos han de ser analizados en clave contextual y no meramente topológica, sometiéndolos a una reflexión profunda desde el dinamismo, la dialéctica, la profundidad y la diversidad que los caracteriza.

Algunos retos que debemos de asumir como irrenunciables serían el de superar los reduccionismos funcionales que se ponen de manifiesto entre cada uno de esos marcos y los "territorios" de la teoría y de la práctica, así como el de conseguir tender puentes armonizados entre ellos.

En la formación inicial de los docentes, se constata que el *practicum* no es suficiente para llevar a cabo una formación imbricada en la realidad. En este sentido, se presentan distintas propuestas formativas alternativas recientes llevadas a cabo en nuestro marco universitario, así como algunas otras rutas interesantes para convertirse en docente.

Por su parte, en el ámbito de la formación permanente, se sostiene que la práctica docente debe de convertirse en un lugar de reflexión para la acción y que ha de entenderse como un proceso complejo y dilatado que se despliega a lo largo de toda la carrera profesional docente, desde sus inicios o su inserción profesional en el marco del *aprendizaje situado* y de las diferentes tendencias a las que éste ha dado origen, hasta el continuo aprendizaje a lo largo de la vida y algunas de sus estrategias formativas como el *coaching*, o la *gestión del conocimiento*, teniendo siempre muy presente la importancia de los procesos evaluadores en cuanto que herramientas de mejora del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: formación de docentes, formación inicial, formación permanente, tercer espacio, transiciones formativas

1. La formación de docentes para el desarrollo de una práctica profesional democrática

Al igual que acertadamente sostenía Dewey en su memorable *Democracia y Educación* (2001), creemos que una sociedad que no solo cambia sino que además toma como referencia el ideal que tiene respecto a tal cambio, ha de poseer planteamientos educativos diferentes de aquella otra que aspire simplemente a perpetuar sus costumbres.

La anterior afirmación pone el foco en una disyuntiva que ha sido recurrente a lo largo de la historia del pensamiento educativo: la que hace referencia a las dimensiones reproductora y transformadora de la educación.

En el marco de la formación inicial y permanente de los docentes esta disyuntiva tiene también, manifiesta o implícitamente, una presencia destacada, generando interrogantes potentes entre los que podríamos apuntar los siguientes: ¿Percibimos a los educadores como meros elementos de reproducción del estado de cosas existente, o les contemplamos como verdaderos agentes de transformación social? ¿El planteamiento formativo que sostenemos es acorde con la dimensión de la educación que defendemos o, por el contrario, se constatan en él serias fracturas entre los marcos axiológico y teleológico y las propuestas formativas que desarrolla? ¿Es posible y/o deseable desarrollar modelos de formación docente que vayan en consonancia con la definición que Dewey (2001, 74) dio de educación, al entenderla como "aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente"? ¿En qué diferentes marcos pueden desplegarse propuestas formativas que permitan llevar a cabo ese proceso de reconstrucción de la experiencia pedagógica? ¿Qué tipo de relaciones pueden instaurarse entre esos marcos y qué diferentes asunciones o presupuestos subyacen a las dinámicas relacionales que se establezcan?

Trabajar desde la dimensión transformadora de la educación, como sostienen Biesta y Miedema (2002), demandaría en primer lugar redefinir los marcos conceptuales desde los que entendemos las tareas de escuelas y docentes, redefinición que ellos sustentan en la distinción que efectúan entre instrucción y pedagogía.

Las políticas de la formación docente que determinan, entre otras cuestiones, la valoración de la docencia y de los modelos de profesionalidad, la formación inicial y

las estructuras y apoyos para favorecer el desarrollo profesional a lo largo de la carrera profesional docente, pueden tener una influencia decisiva y diferente, dependiendo de dónde se posicionen dentro del continuo que transcurre entre una profesionalidad instrumental y técnica (que comportaría la aplicación técnica de las directrices curriculares y pedagógicas de la administración) y una profesionalidad democrática que reconocería y potenciaría la autonomía reflexiva, responsable y coherente así como la rendición de cuentas (Escudero, González y Rodríguez, 2013).

2. El complejo reto de formar docentes: reflexionando sobre enfoques y escenarios del proceso

Estamos ante un tema recurrente para los teóricos de la educación. Así, observamos cómo a finales del siglo pasado la red SITE celebró un Seminario bajo el título "La profesionalización docente" y recientemente hemos podido disfrutar de un monográfico de Bordón que, coordinado por Miquel Martínez y con una destacada participación de otros miembros del área, se centra en la formación inicial de maestros (Martínez, 2016).

Como apunta Marcelo (1995), han sido diversas las denominaciones utilizadas para referirse a las orientaciones conceptuales desarrolladas en relación con la formación de los docentes (Zeichner alude al concepto de *paradigmas*, Feiman-Nemser utiliza el de *orientaciones conceptuales*, Pérez Gómez se refiere al de *perspectivas* mientras que Liston y Zeichner acuñan el de *tradiciones de formación*). Este profesor, apoyándose en estos y otros marcos conceptuales analiza cinco orientaciones formativas a las que denomina *académica, tecnológica*, *personalista*, *práctica* y *social-reconstruccionista.* Por su parte, Korthagen (2010), al igual que otros autores, hace referencia a diferentes *enfoques* existentes sobre la formación del profesorado: el *tradicional* que tendría como objetivo la traducción de la teoría a la práctica, el *basado en la práctica* y el *enfoque realista*, que pretende integrar teoría y práctica a partir del peculiar marco de experiencia de cada docente. Una característica fundamental de este tercer enfoque sería la de aprender de aquellas experiencias sustentadas en reflexiones sistemáticas, lo que permitiría desarrollar la capacidad del aprendizaje permanente. Para este profesor (Korthagen, 2010, 98) "la esencia de la reflexión es transformar los aspectos insconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas". En cierta medida, esos aspectos podrían asimilarse a los elementos conformadores de la "totalidad concreta" característica del pensamiento dialéctico (Kosik, 1967, en Salgueiro, 1998), esto es, de la peculiar forma que las personas tenemos de entender cualquier realidad, en este caso la pedagógica. Según esto, la experiencia cotidiana docente no se interpretaría y asimilaría atendiendo a todos y cada uno de los elementos que conforman una determinada realidad, sino solo a aquellos que resulten relevantes y significativos para cada persona implicada en ella.

Con independencia del enfoque de formación en el que nos ubiquemos y de los referentes teórico-ortodoxos que puedan acotar de forma más o menos precisa el concepto de *formación* que mantengamos, este se torna marcadamente polisémico y

etéreo cuando se proyecta y concreta en la práctica. Así, como afirmábamos en un anterior trabajo (Argos, 2000, 55), "las formas que tienen de entenderlo los diferentes agentes con él relacionados dependen, entre otros muchos factores, de los grandes propósitos o valores-guía que estén en la base de estos procesos, de la idea que se tenga de contexto formativo, de la concepción acerca de adquirirse el conocimiento, del tipo de contenidos formativos que se tomen como referentes primarios, o de los roles que han de jugar los diferentes implicados en los procesos formativos".

En el marco de esa reflexión se esbozaban esquemáticamente, utilizando un símil teatral, cuatro parámetros de referencia implicados en dichos procesos, tanto en el contexto de su formación inicial como en el de la permanente. Ellos eran: la perspectiva formativa (*la dirección*), el contexto formativo (*el escenario*), el contenido de la formación (*el guion*) y las personas implicadas en la misma (*los actores* y sus *papeles*).

Aunque indudablemente, como sostiene Perrenoud (1998, 2001), la calidad de una formación docente viene determinada, en primer término, por la concepción que se tenga de ella, no es menos cierto que, si pretendemos llevar a cabo propuestas formativas coherentes y fundamentadas, cada uno de los anteriores parámetros han de conformar un todo interrelacionado. La concepción, el enfoque o la perspectiva formativa mantenida condiciona y determina a los restantes elementos del modelo, esto es, su contenido, las personas en ella implicadas y, también, los contextos o *escenarios* en los que se inscribe y se desarrolla que son en los que focalizaremos ahora nuestra atención.

2.1. Los escenarios formativos, algo más que un "topos

Los marcos en los que se inscribe cualquier proceso formativo, en nuestro caso el de los maestros y maestras, se convierte en un referente de primer orden a tener en cuenta a la hora de diseñarlo y desarrollarlo. Ahora bien, esos marcos o escenarios han de ser leídos no simplemente en clave topológica sino, también y prioritariamente, en clave contextual ya que demandan un análisis complejo acorde con algunos rasgos que, a nuestro entender, lo caracterizan: su dinamismo, su dialéctica, su profundidad y su diversidad.

Atendiendo al primero de ellos, esto es, a su *carácter dinámico*, inexcusablemente deberíamos de reivindicar la necesidad de superar aquellas miradas estático-estructurales que, por desgracia, han sido hegemónicas en ciertos enfoques o tradiciones formativas de los docentes. Según éstas, los escenarios vendrían dados, estarían apriorísticamente conformados y, por tanto, el tipo de relación que el docente (en formación o en ejercicio) podría y debería de mantener con ellos sería de mera "exterioridad". Entre algunas consecuencias perniciosas derivadas de este planteamiento podríamos apuntar los posicionamientos actitudinales de "pesimismo pedagógico", de escepticismo y de heteronomía en el desarrollo de la tarea pedagógica.

Cualquier escenario o contexto formativo, ya sea el universitario o el escolar, ostenta un profundo carácter dinámico-evolutivo que demanda, de todos aquellos que están implicados, miradas también dinámicas y acompasadas con los flujos de los acontecimientos y experiencias que en ellos se despliegan. En la conformación de esos marcos

deberíamos de tener muy presente la metáfora del *mosaico móvil* acuñada por Toffler (1990, en Hargreaves, 1996), que vendría a demandarles la generación de organizaciones más flexibles y adaptables a las condiciones extremas de complejidad características de los tiempos de la postmodernidad.

Un segundo elemento definitorio de cualquier escenario formativo es su *carácter dialéctico* derivado, como lógica consecuencia, del dinamismo que lo caracteriza. Atender a este segundo rasgo nos reta a superar cualquier tipo de lecturas unidireccionales que se puedan llevar a cabo en el seno de sus procesos, sustituyéndolas por aquellas otras dialógicas y bidireccionales que se construyen de forma concéntrico-expansiva a partir de sucesivos estadios de estabilidad e inestabilidad cognitiva y/o emocional de los participantes en los procesos formativos.

Tomar en consideración este segundo rasgo supondría entender, tanto a actores como a escenarios, como instancias activas que sostienen concepciones y que emiten percepciones acerca de las posibilidades y limitaciones que tienen en el marco del proceso formativo. Y ello, inexcusablemente, nos debería de llevar a "escuchar" el conjunto de interrogantes, dilemas, incertidumbres y/o certezas que unos y otros emiten mediante múltiples códigos de diferente tipología y alcance (explícitos o tácitos; personales o colectivos; estructurales o funcionales; genéricos o contextuales; ideativos o verbales; racionales o emocionales; permanentes o puntuales, académicos o experienciales...).

Por su parte, el *carácter profundo* es algo intrínseco a cualquier escenario formativo, estando estrechamente vinculado con la dialéctica que, como acabamos de apuntar, ha de presidirlo. De hecho, los procesos dialécticos que se encuentran inmersos son, a la vez, los que le otorgan su dimensión profunda. Por ese motivo demandaría de las personas implicadas en él no ya de simples miradas superficiales a los acontecimientos que en los escenarios se produzcan sino de aproximaciones hermenéuticas que permitan aprehender las redes de comprensiones y de significados subyacentes; las narrativas que permiten entender, explicar y, en su caso justificar, las acciones pedagógicas que están en ellos presentes.

Cualquier escenario formativo que se precie ha de exigir a sus "lectores" emprender la sugerente y apasionante tarea de decodificar su "texto" en el contexto peculiar en el que se inscribe. Ha de hacerles estar atentos y vigilantes para tratar de superar el "mundo de la pseudocomprensión" (Kosik, 1967, en Salgueiro, 1998), que se genera por la no distinción entre el mundo de las apariencias y el de la esencia de las realidades en la que están implicados. Estas, las realidades, no son transparentes y, en muchas ocasiones las miradas epidérmicas distorsionan y desvirtúan los elementos magmáticos que se encuentran en su base y en donde se ubican las claves interpretativas para entender una determinada realidad pedagógica.

Según ello una importante meta a contemplar en los procesos formativos de los docentes será la de tratar de captar en todo momento las diferencias y las relaciones existentes entre el mundo fenoménico de las apariencias (lo observable) y la esencia que a él subyace. En definitiva, se trataría de liberar a los futuros docentes o a los que ya están en ejercicio, de los múltiples "grilletes" que, al igual que les ocurría a los prisioneros de la caverna platónica, les pueden condicionar en la tarea de efectuar un

verdadero análisis hermenéutico de las experiencias y realidades pedagógicas en las que participan.

En esta tarea de decodificacion, un aspecto importante a considerar es el papel que juegan "los otros" porque, como acertadamente sostiene Gimeno (2001, 39), la experiencia personal directa necesita de la de los otros y solo podremos llevarla a cabo "cuando nos hayamos apropiado de importantes contingentes de interpretaciones realizadas por otros" para, de ese modo y progresivamente, ir desarrollando nuestros peculiares marcos de comprensión de los escenarios educativos.

Por último, el cuarto rasgo que apuntábamos en cuanto que caracterizador de todo escenario formativo era el de su *diversidad*. Cuando nos referimos a él estaríamos considerando no solo los múltiples y variados marcos formativos que pueden ejercer como tales sino, también, la potencial variedad de escenarios que se podrían generar dentro de un mismo marco. Como apuntábamos en el título del epígrafe los escenarios formativos son algo más que un "topos". Un mismo marco pedagógico, en virtud de su dinamismo y su dialéctica, puede generar escenarios diversos y peculiares en función no solo de sus características estático-estructurales sino, fundamentalmente debido a las dinámicas interpersonales que allí se instauren (pleitesías que se rindan, jerarquías que se establezcan, roles que se encarnen, actitudes que se visibilicen...).

Según esto, los dos macro-escenarios que a priori podríamos contemplar en el marco de los procesos formativos de los futuros docentes, el universitario y el escolar, se podrían desdoblar en otros muchos, como consecuencia tanto de los diferentes tipos de relaciones que pudieran establecerse entre ellos como, también, de las peculiares configuraciones que se podrían generar dentro de cualquiera de los dos, en función de las finalidades que se persigan, de los contenidos que se aborden, del contexto temporal en el que se inscriba la actividad...

2.2. El peligro de los reduccionismos funcionales de los escenarios formativos universitario y escolar

Tradicionalmente, en el marco de los procesos formativos de los futuros docentes se ha incurrido, a nuestro entender, en el grave error de vincular de forma restrictiva y reduccionista determinados escenarios formativos (el universitario y el escolar) con territorios específicos de aprendizaje (el de la teoría y el de la práctica). En concreto, se ha tendido a *isomorfizar*, manifiesta o implícitamente, el escenario universitario con la provisión de aquel acervo teórico, tanto epistemológico como pedagógico, al entenderlo como el sustrato necesario para poder llevar a cabo una tarea educativa de calidad, mientras que el escenario escolar ha sido empequeñecido hasta el extremo de concebirlo tan solo como aquel "receptáculo contextual" en el que podría activarse y aplicarse el conocimiento teórico previamente adquirido.

Cuando, ya sea en el ámbito de la formación inicial o en ejercicio del profesorado, se efectúa un análisis dicotómico como este, se está impidiendo que los docentes puedan llevar a cabo un verdadero proceso de desarrollo profesional, al abordarse desde planteamientos amalgamáticos y fraccionadores y no desde aquellos otros de carácter más molar e integrador.

Desde las anteriores constataciones nos deberíamos de plantear cuál es el verdadero territorio de la práctica y cuál el de la teoría. O, dicho de otro modo, tendríamos que cuestionarnos si en el marco de la formación de docentes, los territorios de "la teoría" y de "la práctica" se han de desplegar, respectivamente, en los escenarios universitario y escolar o si, por el contrario, podría y/o debería de producirse entre ambos una especie de "mestizaje" que propiciara la generación de "productos formativos" consistentes y de calidad.

Concomitantemente con esa realidad dicotomizada, suele evidenciarse también una cierta jerarquización o asimetría entre el reduccionismo de pares apuntado. Se trataría, en cierta medida, de "asimetrías acompasadas" o armonizadas que, asumidas como obvias por ciertas tradiciones pedagógicas, se sustentan en miradas escasamente rigurosas, superficiales y/o ingenuas.

Desde dicho planteamiento, esos pares asimétricos (universidad-escuela y teoría-práctica), al concebirse como estables, herméticos, clausurados y ciertos, no poseen apenas márgenes de libertad para reconfigurarse internamente y para, de ese modo, poder propiciar una adecuada formación docente. Así, esta seguirá conformada desde fracturas manifiestas de escenarios y territorios o, en el mejor de los casos, desde interacciones meramente formales y superficiales entre ellos.

Sería preciso concienciarnos de la necesidad de ensancharlos y reformularlos en clave profunda y de sentido, observando las aportaciones que pueden efectuar todos y cada uno de los elementos que los conforman en el marco del proceso de construcción del desarrollo profesional de los docentes.

2.3. Tendiendo puentes..., transitando entre "territorios" y "escenarios" formativos

En el marco de la interesante reflexión que efectúa Nóvoa (2009) en relación con el aprendizaje y el desarrollo profesional docente, el profesor portugués aboga por "incorporar la formación dentro de la profesión de profesor", pretendiendo con esta medida subrayar la necesidad de que los docentes desempeñen un papel predominante en la formación de sus compañeros. Ahora bien, como atinadamente sostiene, no se producirá ningún cambio significativo en este sentido si la comunidad de los formadores de profesores y la de los docentes no se vuelven más permeables y entrelazadas.

Para él, no tendría demasiado sentido producir ingentes trabajos acerca del *practicum* y acerca de los profesores reflexivos si no otorgamos una mayor presencia de la profesión docente en el marco de la formación. Sostiene que nuestras propuestas teóricas solo tendrán sentido si se construyen dentro de la profesión y a partir de una reflexión sobre su propia práctica porque, "mientras sean solamente exigencias del exterior, los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente serán muy pobres" (Novoa, 2009, 53).

Pero, a nuestro entender, esa permeabilidad e interrelación entre escenarios y territorios a la que apela Nóvoa difícilmente podría hacerse realidad si no considerásemos la importancia que en la formación docente ha de jugar una potente herramienta como es la de la coherencia, en cuanto que contribuye a que dicha formación sea más consistente y valiosa.

Así, Perrenoud (2010, 108) señala la importancia de atender tanto a la coherencia que manifieste un plan de formación de docentes, como a las contradicciones que puedan producirse entre dicho plan y su realización. Pero, como sostiene el profesor suizo, no todos los actores que en el marco de un proceso formativo persiguen la coherencia la entienden del mismo modo ni para todos ellos comportaría el mismo alcance. Para él, "solo están totalmente satisfechos los actores que logran imponer de manera permanente su propia visión de la coherencia del sistema". Por su parte, aquellos otros que se conforman con una "coherencia local", esto es, con aquella propia del microsistema en el que ellos tienen influencia (una asignatura, un procedimiento de análisis de prácticas...), al no preocuparse por la coherencia del conjunto se ubicarían en "islotes de coherencia". De poco o nada nos serviría construir concepciones coherentes tomadas por separado porque, cuando estas son irreconciliables, lo que se genera no es otra cosa más que incoherencia.

Desde las anteriores consideraciones, entendemos que en el proceso de la formación de docentes es necesario plantearse como reto pedagógico la superación de las coherencias locales establecidas en sus diferentes territorios y escenarios formativos para, de ese modo, tratar de alcanzar la coherencia sistémica en sus planteamientos y propuestas.

Así, más allá de generar coherencias, por otra parte muy deseables, intra-escenarios (universitario y escolar) e intra-territorios (el de la teoría y el de la práctica), tendríamos que abogar también por construir una coherencia global del modelo formativo que, aun siendo perennemente inestable debido a su carácter dinámico-reticular y "homeostático", es la que otorga consistencia al conjunto de elementos que lo conforman.

Como sostiene Zeichner (2010a, 83), habría que tratar de superar el modelo tradicional de relaciones entre la escuela y la universidad en la formación inicial y permanente del profesorado, ya que en ese modelo "existe una gran desconexión entre el *curriculum* del programa de formación del profesor en la universidad y el trabajo de los profesores en el centro docente". Ello supondría cambiar el centro de gravedad de los programas formativos y propiciar conexiones más sólidas y menos jerárquicas entre universidades, escuelas y comunidades, aspecto sobre el que en breve profundizaremos siguiendo las ideas de este mismo autor. Con otras palabras, habría que tratar de solventar el "divorcio" existente entre la escuela y la universidad en el proceso de formación de docentes (Pérez Gómez, 2010), ese problema "de la enorme distancia existente entre la universidad y la escuela" (Álvarez, 2013, 28) porque, lo que parece meridianamente claro es que "la esencia de la formación del profesor se fundamenta en la colaboración entre escuela y universidad" (Koppich, 2000, 42) y, sin duda, como sostiene Terigi (2012, 129), en este caso refiriéndose a la formación de los docentes en ejercicio, "necesitamos encontrar modos de suturar las brechas que existen entre los diversos ámbitos institucionales que procuran abordar los problemas de la práctica educativa, para mejorar la formación de quienes están trabajando en el sistema escolar".

Si verdaderamente pretendemos generar procesos formativos fundamentados y sólidos, desde los escenarios universitario y escolar deberíamos de posibilitar situaciones que permitieran desarrollar dos procesos fundamentales en la formación de

docentes: el de la "teorización de la práctica" y el de la "experimentación de la teoría" (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015). A partir de dichos procesos, se debería de producir en los docentes el tránsito entre las Gestalt intuitivas que sostienen y las Gestalt informadas que deberían tratar de alcanzar (Kortaghen, Loughran y Rusell, 2006), en el marco del enfoque realista al que anteriormente hicimos referencia (Korthegen et al., 2001).

Tendríamos que superar aquella visión propia de la tradición positivista que identifica y asimila la práctica a la realidad escolar y que ignora el papel que desempeñan la subjetividad y los marcos interpretativos de las personas en la definición de "lo real" (Davini, 1995) y ubicarnos en la corriente denominada "aprendizaje experiencial" (Mezirow et al., 2000) que sostiene que nuestros universos de significado se construyen y reconstruyen permanentemente, fruto del contraste con la realidad y con las demás personas implicadas en ésta.

A la hora de reflexionar sobre las relaciones entre escenarios y territorios formativos siempre deberíamos de tener muy presente el papel que en ellos puede jugar la experiencia. Como atinadamente sostenía Dewey (1998, 13) "la creencia de que toda educación genuina se produce por medio de la experiencia no significa que todas las experiencias sean genuinas o igualmente educativas".

Sea cual fuere el escenario en el que se despliegue un proceso formativo, hemos de tener muy claro, como sostenía el profesor americano, que "el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce solo sobre "principios generales". Algo debe provocarlo y evocarlo" (Dewey, 1989, 30). El pensamiento, para él, surge de una situación directamente vivida. Por ello, entendemos que los contextos universitarios y escolares han de propiciar propuestas formativas que provoquen ese pensamiento reflexivo docente que, en definitiva, es el que permite transformar situaciones de oscuridad, duda o conflicto en otras más claras y coherentes. Porque, con independencia del estadio en el que se encuentre un docente (ya sea en su periodo de formación inicial, ya en cualquiera de las fases de su ejercicio profesional), creemos que desde ambos escenarios se pueden propiciar contextos de acercamiento y de vinculación estrecha entre los dos territorios de aprendizaje: el de la teoría y el de la práctica.

Un reto inexcusable que deberíamos de acometer sería el de favorecer transiciones formativas armonizadas entre los diferentes escenarios para propiciar, de ese modo, propuestas más integradoras y consistentes; propuestas que permitan llevar a cabo una formación inicial y permanente de los docentes desde un marco coherente y global generador de prácticas pedagógicas más fundamentadas, comprometidas y democráticas.

3. Entre el cielo y la tierra: la cultura política

A la siempre vigente y mejorable relación entre teoría y práctica, históricamente revisada por el propio Dewey (2001), hemos de añadir un ingrediente que nos puede ayudar a entender por qué ambos mundos no acaban de encajar tanto como nos gustaría. Siguiendo al compañero Agustín Escolano (2000), dentro del constructo *cultura*

escolar podemos identificar tres subculturas claramente interrelacionadas: la empírica, la científica y la política.

Así, tras las dos primeras, ampliamente ya compartidas en los párrafos anteriores, encontramos una esfera que pone de relieve las normas y sistemas regulados por gestores y legisladores. Un ámbito que recuerda el decisivo poder que marcan las leyes educativas; si no en cuanto a profundización real en la práctica, pues raras veces consiguen algo más que arañar dichas culturas escolares (Viñao, 2001), sí en cuanto a posibilidades y aspiraciones, pues toda ley, máxime las educativas, representan el deseo y las aspiraciones de cualquier sociedad.

Por ello no podemos continuar hablando del cielo y de la tierra (teoría y práctica) sin mencionar a los demiurgos que, con mayor o menor éxito, concretan las normas que rigen a la segunda y condicionan a la primera, por no invertir los términos y desviar innecesariamente el debate. Siendo más precisos, obviaremos las personalidades y nos centraremos en las evidencias, en las leyes y principios que subyacen, a día de hoy, tanto en la universidad como en la escuela. De esta forma, a través de una exposición tan breve como necesaria, podremos entender y debatir mejor sobre los primeros contactos que los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, ávidos estudiantes pero también neófitos profesionales, tienen con -y a veces contra- el mundo real de las escuelas.

Si empezamos por el ámbito universitario es harto sabido cómo la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, en su título XIII, asume como propio los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), derivado del Proceso de Bolonia iniciado en 1999 y cuyos cinco sentidos, todavía vigentes, son: 1) armonización, 2) transparencia, 3) movilidad, 4) uso del sistema de créditos europeo (ECTS) y 5) mejora de la competitividad con respecto a otros sistemas de educación superior (González-Geraldo, Trevitt y Carter, 2011). Todo ello sin desglosar los diferentes cambios docentes centrados en competencias, verdadero epicentro que nos promete la salvación de un mero EEES *lampedusiano,* donde todo cambia con el objetivo de permanecer igual (González-Geraldo et al., 2010).

Paralelamente, entre la LOE (2006) y la LOMCE (2013), observamos una serie de articulaciones legislativas que impulsan una reforma del sistema de formación de los docentes acorde con el marco europeo anteriormente comentado. Así, la simplificación de la multiplicidad de diplomaturas que existían en los Grados de Educación Infantil y Primaria es una clara concreción de varios de los sentidos ya expuestos. Transformación que no solamente responde a criterios europeos, sino también a otras iniciativas y resultados propios, como el Libro Blanco del Magisterio (ANECA, 2005). Todo ello queda dispuesto en el RD 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, las posteriores Resoluciones del 17 de diciembre de ese mismo año, en las que se establecen las condiciones de educación de los planes de estudio de los mencionados Grados o las Órdenes del 27 de ese mismo mes y año en las que se establecen los requisitos para la verificación de esos títulos universitarios. Será gracias a ellos, así como a las distintas disposiciones europeas, que el periodo de prácticas externas, junto con el Trabajo Fin de Grado, sea entendido como uno de los pilares de ese aprendizaje basado en competencias. Todo, como veremos, con sus pros y sus contras.

Tanto en la LOE como en la LOMCE el ideario pedagógico gira en torno a la adquisición de competencias básicas. Obviamente, unas y otras, las universitarias y las escolares, distan en cuanto a precisión y rango pero no en cuanto a la transición que supone el paso de la mera acumulación de conocimientos a un aprendizaje más realista. Basten estas someras líneas para apuntar la coherencia que existe entre unas directrices y otras a la hora de querer tocar suelo firme, no sin antes mencionar también, pues escribimos dentro de un contexto donde el concepto de democracia juega un papel esencial, el hecho de que, para algunos, esta última reforma es una ley profundamente antidemocrática (Subirats, 2014).

4. El practicum no es suficiente

Sabiendo que la LOMCE nada contrario dice al respecto, detectamos un significativo paso hacia una formación docente imbricada con la realidad pero en muchos casos también limitada, irónicamente, al discurso teórico en el que se basan los periodos de prácticas de los Grados de Infantil y Primaria.

Prestando atención al *practicum*, de los 25 países estudiados se extraía que más de la mitad de ellos optaban por un sistema de prácticas con una duración comprendida entre seis meses y más de un año, señalando a continuación:

> "Este análisis supone hacer una propuesta que tenga en cuenta un proceso y modelo de formación del profesorado basado en la escuela, en la realidad profesional (school-based teacher education) con la finalidad de ajustar la teoría y la práctica" (ANECA, 2005, 36).

Por este motivo no debe extrañarnos que una de las principales conclusiones alcanzadas, con claras repercusiones en los actuales títulos, fuera potenciar la funcionalidad y la practicidad de las titulaciones, así como la duración y el planteamiento del periodo de prácticas externas. Una década después de este informe, y tras analizar la oferta de los 65 Grados de Primaria disponibles en la página de la ANECA, observamos cómo los 42 ECTS de *practicum* sugeridos por el Libro Blanco han sido respetados por la gran mayoría de las universidades que, con una media de 43 y una moda de 44 ECTS, parecen haber alcanzado lo esperado. Mención especial merecen, entre otras, universidades como las de Cantabria y Castilla-La Mancha (48 ECTS), la Universidad Isabel I (36 ECTS) o la Universidad de Valencia (45 ECTS), cuyas especificidades no comentamos por no divagar en exceso.

No obstante, el incremento de la duración no garantiza una mejora en el *planteamiento* del periodo de prácticas, en teoría nunca limitado al *practicum*. Bastantes universidades han optado por incluir las prácticas en la mayoría de cursos, a excepción de primero, muy probablemente por tener ese carácter básico y compatible entre grados de la misma rama, pero lo cierto es que todavía quedan demasiadas que relegan este importante periodo a los dos últimos años y, entre ellos, dejando la mayor parte del peso para el final. Es evidente que el contacto con la realidad de las aulas parece ser un coto de caza exclusivo de estos créditos de *practicum* incluso cuando, volvemos a recordar que desde hace más de una década, los nuevos Grados podrían haber sido

lo que hoy no son. Con el fin de consolidar una formación inicial de calidad ya se avisaba que "El enfoque de las asignaturas debería ganar en realismo, acercándolo a las realidades prácticas a las que se refieren (casos, experiencias...) [...] más prácticas en las asignaturas, más *practicum* y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan" (ANECA, 2005, 70).

Hoy, con un nuevo Libro Blanco de la profesión docente recientemente publicado (Marina, Pellicer y Manso, 2015, 13 y 35), el escenario sigue siendo similar, quizá demasiado, evidenciando así el poco trecho recorrido y el largo camino todavía por descubrir. Las competencias siguen como pieza clave del rompecabezas, no solo a la hora de aprender, sino también a la de enseñar: "Si la escuela va a tener cada vez más responsabilidades que asumir y, también, más posibilidades que aprovechar, es lógico que las competencias profesionales de los docentes tengan que ser cada vez más amplias, profundas y, sin duda, diferentes". Competencias que, de nuevo, deben surgir de las necesidades reales: "La profesión docente no universitaria está en construcción y debe ser pensada desde su propia práctica [...] El sistema educativo español -como el de las demás naciones de la UE- se basa en un sistema de "competencias básicas", que para ser enseñadas exigen ya un modelo diferente de profesor". De ahí la necesidad de seguir avanzando en esa incompleta reforma (Tiana, 2013) sobre la que se basa el actual sistema de formación inicial del profesorado y, en especial, esos periodos de prácticas (externas: yendo al centro, o internas: trayéndolo a la universidad) que no han de limitarse al *practicum* como asignatura/s. Todo ello dejando de lado, pero no ignorando, la gran importancia que una mejora de la selección de los candidatos a estudiantes sin duda conlleva. Finlandia, como heraldo de buenas prácticas, es un claro ejemplo donde los expedientes más brillantes no bastan. Exámenes y entrevistas adicionales sirven para entender por qué solamente uno de cada diez candidatos termina estudiando, sin ningún coste de matrícula por su parte, para ser maestro en este país.

Profundizando algo más en esta dimensión europea, y destacando la importancia de las prácticas durante la formación inicial, seguimos los datos proporcionados por Rebolledo (2015), quien contrasta las principales características de los modelos de Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. En este sentido, es ciertamente significativo cómo al hablar de la formación práctica ésta queda, automáticamente, reducida tácitamente al periodo de prácticas externas, debatiendo directamente la existencia o no de programas de inducción así como de la duración –que no del planteamiento– del periodo práctico. Así, al hablar de la practicidad de un aprendizaje basado en competencias todo parece reducirse a la pregunta: ¿cuánto tiempo dispone el *practicum*? De ahí que a pocos extrañe que:

> "En otros países, como en España, este periodo se encuentra reconocido dentro de la propia formación inicial [modelo simultáneo], como una materia más a cursar en el plan de estudios. La formación práctica forma parte de la titulación y, generalmente, se realiza durante los últimos cursos" (Rebolledo, 2015, 141).

Sin embargo, al entrar en detalle de aquellos países que brillan por sus buenos resultados observamos cómo, por seguir con el caso de Finlandia, esas 5-6 semanas de prácticas al año están claramente diseñadas como eje del currículo finlandés, integran-

do teoría y práctica a través de la investigación y llevando a los futuros maestros desde un espectro meramente observacional (aprender de los expertos) a otro experimental (enseñar bajo supervisión) y finalmente autónomo (enseñanza independiente). Todo ello, al igual que en España, apoyado por seminarios universitarios de profundización teórica y enfatizando la calidad de los centros donde aprenden los estudiantes (Field Schools, en su mayoría) y los profesionales que allí les acompañan (Sahlberg, 2010).

Pese a tener más prácticas externas, algo ciertamente matizable, y con un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias que no acaban de aterrizar en las asignaturas, todo queda en manos de algunos comprometidos profesores que, en ocasiones incluso poniendo en peligro su futuro profesional, hacen de sus asignaturas verdaderos laboratorios donde no todo queda reducido a sombras en la caverna universitaria. Tener más prácticas, un *practicum* más largo, no nos garantiza un mejor aprendizaje basado en competencias. La complicidad de todos los profesores, la democratización de la responsabilidad de acercar la realidad a nuestras aulas, es una tarea tan imprescindible como ausente. Tal y como se dice en el vigente libro Blanco, y extrapolando sus palabras tanto a docentes de Educación Infantil y Primaria como de las Facultades de Educación:

> "Hay, sin duda, grandes maestros y profesores, pero todos autodidactas. Estudios como TEDS-M y TALIS acusan la falta de formación práctica, a pesar de que el *practicum* figura en la regulación de todas las vías posibles de acceso a la profesión" (Marina, Pellicer y Manso, 2015, 40).

Pese a todo, precisamente son esos grandes maestros y profesores los que nos animan a creer que no todo lo que cae fuera del *practicum* es vana teoría. Excepciones, todo hay que decirlo, nada fáciles de encontrar. Bien porque quizá son experiencias puntuales que rara vez tienen peso para poder ser publicadas con entidad propia, o bien porque es posible que quienes las realizan busquen otro tipo de impacto, lo cierto es que la literatura que versa sobre estas actividades prácticas, más allá del *practicum*, no son precisamente abundantes. Ejemplificaremos con cuatro de las más recientes, todas ellas con la universidad como foco de difusión.

En la primera, las profesoras Masgrau y Falgàs (2013, 19) comparten una reflexión sobre la acción didáctica de las maestras en formación, de Educación Infantil y Primaria, en sus periodos de prácticas. Paralelamente, y como si de un curioso apéndice se tratara, incluyen datos obtenidos en uno de los módulos del Grado de Infantil, de manera puntual. En este caso, a través de grabaciones posteriormente analizadas en clase, la experiencia no quedó reducida al *practicum*, admitiendo, como si de un pequeño pecado se tratara, que: "[...] las ochenta y cuatro participantes en el módulo Aprendizaje de la Lengua y la Lectoescritura constituyeron un quinto grupo de análisis muy distinto pero también muy interesante". Siendo más precisos, la actividad consistía en la preparación de la narración de un cuento, su puesta en práctica en una escuela colaboradora, su grabación y finalmente su análisis de vuelta a las aulas universitarias.

La segunda corresponde a una investigación cuya muestra procede de la asignatura *Practicum I*, de la Universidad de Santiago de Compostela, y cuyo objetivo consiste en contrastar la visión que de la profesión docente tienen los maestros en formación con

la de los tutores del centro escolar y, al mismo tiempo, servir como puesta en escena de lo aprendido, a través de lo que denominan *clases interactivas*, en la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (Rosales, 2014, 29). El aspecto positivo de esta experiencia radica en la coordinación entre el *practicum* y otra asignatura al aceptar que "nuestros programas siguen siendo por lo general excesivamente intelectualizados, carentes de la necesaria actividad reflexiva y contextualizadora que permitiera una adquisición más constructiva y significativa de conocimientos". Por el contrario, parece que toda puesta de largo de los aspectos teóricos ha de esperar, necesariamente, a dichos periodos de prácticas externas. Algo que, en verdad, sabemos que no es cierto desde hace bastante tiempo:

> "La investigación ha comprobado claramente que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros maestros/as más que un simple periodo de tiempo para demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas" (Zeichner, 1996, 129).

La tercera establece un convenio de colaboración entre una escuela cercana a la Facultad y los estudiantes de ambos centros. Creando una fuerte sinergia entre 23 profesores y casi una veintena de asignaturas, tanto de Educación Infantil como de Primaria, consigue realizar periódicos intercambios entre los estudiantes de ambos centros para crear espacios interprofesionales que mejoren la adquisición de competencias. En este caso estamos ante un proyecto de centro aprobado en convocatoria abierta por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). No se trata de una experiencia aislada, sino de una planificada estrategia que ha permitido, además de servir de referente para realizar ciertos ajustes en el *practicum*, elaborar desde la universidad diseños que posteriormente fueron utilizados en el centro (Del Rincón et al., 2015). El problema de este ejemplo radica en que, al menos hasta el momento, solamente se ha difundido en unas jornadas de la propia universidad, en forma de póster, y corre el peligro de que, habiendo alcanzado los principales objetivos propuestos, no llegue a traducirse como artículo especializado por los canales habituales.

Por último, y de manera complementaria a lo que acabamos de ver, en la UCLM también encontramos experiencias concretas que derivan de la pasión de profesores con nombres y apellidos, en ocasiones actuando como si de francotiradores solitarios se tratara. También retomando la idea de las antiguas anejas, y dentro de la asignatura *Didáctica de la Geometría*, su profesor consiguió la complicidad de una escuela donde poder asistir, solo y/o con algunos estudiantes de la Facultad, para poner en práctica lo trabajado en clase y, tras grabarlo, llevarlo al aula universitaria para su estudio y reflexión (Ramís y González-Geraldo, 2016). Todo ello, a excepción de las reflexiones de clase, como tareas adicionales a lo que establece la Guía Docente. Así, una asignatura anual de 9 créditos ECTS, como la que nos ocupa, incrementa su carga docente –oficiosamente– en 2,4 ECTS extra. Tiempo de esfuerzo *solamente* traducido en una mejora del aprendizaje de los futuros maestros y en ciertos beneficios que obtiene la escuela: colaboración altruista de profesionales altamente cualificados, evaluación de las propias prácticas del centro, ampliación del capital social del centro, etc.

Con estas muestras, y las que quedan en el tintero, a la hora de buscar razones sobre el lento acercamiento entre teoría y práctica docente debemos reflexionar no solo sobre las competencias que adquieren los estudiantes de Educación Infantil y Primaria, ni tampoco quedarnos en las que tienen sus docentes, sino subir un escalón más y preguntarnos *por qué* deberían estos últimos, ávidos conocedores de su profesión, dedicar su tiempo y su esfuerzo en tareas raramente reconocidas o valoradas externamente. Asociados aparte, hasta cierto punto y nunca como única explicación, la separación entre teoría y práctica que sufren nuestras facultades y escuelas no es sino otro ejemplo más de la separación entre investigación y docencia que padece nuestro sistema universitario. Un estrecho vínculo que tuvo en Bolonia una buena oportunidad para reforzarse (González-Geraldo et al., 2010) pero que, a día de hoy, todavía está en obras.

En este mismo sentido, no debería extrañarnos que en un futuro cercano muchas sociedades dejaran de confiar en los maestros educados en el marco superior y comenzaran a explorar otras vías donde el experto, en lugar de haber pasado tanto tiempo entre las aulas universitarias, esté más acostumbrado a los problemas cotidianos. Quizá no sea hoy, ni mañana, pero si seguimos aferrándonos a un sistema todavía demasiado enciclopédico, llegará un momento en el que la sociedad deje de esperarnos. Si no todos los países pueden alcanzar la tan deseada calidad finlandesa, bastión de la formación universitaria de maestros y maestras, quizá sea el momento de explorar caminos alternativos y aprender de otros países.

5. Los senderos del magisterio

Aunque recientes datos de Eurydice nos indican que las rutas alternativas para convertirse en profesor no están muy extendidas en los países europeos (EURYDICE, 2013, 33-35), y que parecen surgir para resolver necesidades de manera puntual (Prats, 2016), lo cierto es que existen otros con larga tradición al respecto (Países Bajos y Reino Unido, por ejemplo). Pensando en una mayor apertura democrática de la profesión no es baladí detenernos, aunque sea brevemente, en explorar las opciones que nos ofrecen y comprobar la relación que existe entre teoría y práctica desde esos prismas. Nos centraremos, por motivos de espacio, únicamente en Reino Unido.

En el informe gubernamental realizado por Nerys Roberts y David Foster (2015) encontramos un interesante apartado titulado *Teacher training pathways* en el que, además de las ya conocidas vías universitarias para acceder a la profesión docente, se mencionan hasta cinco posibilidades alternativas adicionales: 1) School Direct, 2) School-centred Initial Teacher Training (SCITT), 3) Teach First, 4) Troops to Teachers, y 5) Researchers in schools.

Sin entrar en mayor detalle, las tres primeras basan su metodología en un aprendizaje real (learning on the job) donde todo pivota en la práctica y las necesidades de las escuelas (school-centred). El aprendizaje tiene como objetivo cubrir una plaza vacante pensada de antemano que ha sido diseñada por la escuela, o escuelas, en colaboración con las universidades. Los aspirantes a Teach First, de origen asistencial para escuelas desfavorecidas, reciben una enseñanza intensiva de seis semanas para entrar directamente a la práctica y, significativamente, uno de los requisitos es demos-

trar competencias como la resiliencia, humildad, respeto y empatía (Roberts y Foster, 2015, 14). Troops to teachers, que puede crear sinergias junto con Teach First, busca el reciclaje de exmilitares para que puedan encontrar en la enseñanza una redirección profesional y Researchers in Schools está dirigido a investigadores que hayan finalizado su doctorado y quieran estar dos años (paga incluida) investigando en la escuela.

En España, como en la mayoría de países europeos, esta tradición parece ir contracorriente a la mejora de la calidad de la formación -universitaria- del profesorado. No obstante, su carácter flexible, abierto a la comunidad y centrado en la adquisición de competencias desde el primer momento, no debería sernos tan antipático. Quizá el futuro de una formación inicial más democrática y práctica, previa a cualquier tipo de proceso de inducción –véase MIR educativo (López-Rupérez, 2015) o el escatológico acrónimo derivado de la idea de Docentes En Prácticas (Marina, Pellicer y Manso, 2015)– resida en la necesidad de dejar de lado el espacio teórico... pero también el práctico, encontrando así un nuevo espacio intermedio, híbrido, anteriormente sugerido como "mestizo" donde el resultado no sea más de lo uno, ni de lo otro, sino algo distinto.

6. Encuentros en la tercera fase: el tercer espacio como posible respuesta

El perenne problema de la desconexión entre teoría y práctica no entiende de fronteras. Intuida la perspectiva europea pasamos a tierras americanas para explorar las posibilidades que, como transiciones previas a la finalización de los estudios, nos ofrece la teoría del *tercer espacio*.

Esta idea procede de las reflexiones de Homi K. Bhabha (2012), quien rechaza las maniqueas concepciones de los espacios binarios del conocimiento. Así, ante los dos extremos que nos ocupan, teoría y práctica, encontramos un punto intermedio, un *tercer espacio*, donde el individuo construye y da sentido al mundo. Un reposicionamiento epistemológico a la hora de formar a los docentes que, de hecho, ya ha sido planteado para no solo crear las condiciones propicias que nos ayudarían a incluir las representaciones prácticas de maestros y maestras dentro de las asignaturas, sino también para, tal y como defiende desde hace tiempo la literatura, "extender el lugar desde donde se imparte la formación de profesorado del campus y las escuelas hacia comunidades más amplias en las que las escuelas están situadas" (Zeichner, 2010b, 137). Al hablar de democracia, nada mejor que huir de posicionamientos reduccionistas y escuchar la voz de todos los implicados. En este sentido, es ciertamente curioso que el equipo de Marina (2015) acierte en apellidar el Libro Blanco de la profesión docente: "A continuación se añade "y su entorno". Con ello, queremos indicar que la profesión docente se ha considerado con demasiada frecuencia una actividad aislada [...]", destacando con ello la necesidad de cooperación entre escuelas y "la urgencia de que la escuela se abra a la sociedad y aproveche sus recursos" (2015, 7). Plausible objetivo que no termina de encajar con la última palabra del título, dándonos una verdad a medias, pues no es "y su entorno", sino "y su entorno *escolar*".

Volviendo con el tercer espacio y su utilización para establecer híbridos puentes entre lo dicho y lo hecho en aulas de uno y otro nivel, sería interesante desglosar, algo que

no haremos por falta de espacio, otros conceptos como: *Horizontal Expertise*, donde la palabra de todos los profesionales tiene el mismo valor; *Knotworking*, colaboraciones dinámicas y flexibles sin un locus de control estático y *Boundary Zones*, explorando las zonas de contacto que dan lugar a esos terceros espacios (Zeichner, Payne y Brayko, 2015). De esta forma podremos explorar las bondades de distintas experiencias democratizadoras que, antes de los procesos de inducción y sin quedar limitadas al *curriculum* del *practicum*, pueden hacernos entender que: "Neither schools nor universities can educate our nation´s teachers alone and that even together, schools and universities cannot educate teachers well without accessing the expertise that exists in the communities that are supposed to be served by schools" (Zeichner, Payne y Brayko, 2015, 132), pues quizá así celebremos mejor las palabras de Dewey (2001, 213) cuando, hace ya un siglo, nos avisó de que "la función de la educación en un grupo social democrático [es] luchar contra el aislamiento, con el fin de que los diversos intereses puedan reforzarse y actuar recíprocamente".

A partir de los planteamientos precedentes, relacionados con la formación inicial del profesorado, a continuación vamos a ahondar en la perspectiva del *tercer espacio* en lo relativo a la formación permanente de los docentes, buscando ese lugar común que la teoría y la práctica tienen y que es el centro educativo y el entorno en que se ubica.

7. Los procesos de acompañamiento de la profesión docente en el marco de la formación permanente del profesorado

Los procesos de acompañamiento consisten en identificar las fortalezas y debilidades relacionadas con el quehacer pedagógico y la integración en la comunidad con las que llega el docente a la institución educativa, para determinar las acciones que requiere su trabajo inmediato en el aula, así como las propuestas formativas derivadas de las mismas y que deben tener un horizonte de continuidad. Este acompañamiento es una estrategia que incrementa en los docentes su seguridad y autoestima (VVAA, 2011).

La profesión docente se encuentra en continuo cambio, esto repercute en que el profesorado deba cuestionarse su actividad profesional y tenga que involucrarse en procesos de formación, tanto de inserción como continua. En uno como en otro caso, las relaciones entre formación e innovación son de interconexión, convirtiéndose la práctica docente en un lugar de reflexión para la acción (Jiménez, 1995). Dicha formación representa, además, un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formadores y formados, con una intención de transformación, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado (Marcelo, 1995); siendo su propósito capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o un trabajo determinado con "los requisitos pertinentes de calidad" (Sarramona, 2002, 19).

La formación se define, en este sentido y en consonancia con lo planteado al comienzo de esta ponencia, como una estrategia sistemática y programada destinada a habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y responsables, a actualizar las competencias profesionales exigidas por el continuo desarrollo tecno-

lógico y los cambios del entorno, al mismo tiempo que a lograr una mejora de la competencia personal, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción para quien recibe esa formación (Fernández-Salinero, 2004). Los objetivos de la formación así entendida se proyectan en tres ejes fundamentales: de conocimiento (profesionales, organizativos y socioculturales), de habilidades (cognitivas, comunicativas, manuales y técnicas) y de actitudes (hacia el trabajo, el aprendizaje, la organización, los otros y uno mismo) (Sánchez Cerezo, 1991, 249-250).

Sin embargo, las continuas transformaciones del contexto educativo requieren plantear nuevas estrategias de formación, más próximas a la denominada "formación-exploración" (Biolley, 1992), que se concibe como un proceso de profesionalización, sustentado en un deseo, una percepción de la necesidad de conseguirlo y un enfoque individual y colectivo de superación permanente. Todo ello, complementado con la experimentación (que genera nuevos campos de exploración), el desarrollo personal (que promueve la identidad individual) y la multiculturalidad (que permite compartir experiencias profesionales) (Fernández-Salinero, 2004).

La formación docente concebida como desarrollo profesional es, por tanto, un proceso complejo y de larga duración, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos. Cada fase, ámbito y actividad de formación es una oportunidad para que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, sus modos de actuar y de valorar su práctica docente. Sobre esta diferenciación vamos a profundizar a continuación.

7.1. La transición de "estudiante" a "docente": El aprendizaje situado

La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca esos primeros años en los que el profesorado ha de realizar la transición desde estudiante a docente. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores noveles deben adquirir conocimiento profesional además de mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 2009).

En este marco cabe situar los programas que se diseñan con el propósito de facilitar la inserción de los noveles en las instituciones y mejorar su desempeño. Estos son el punto de partida de un proceso sistemático y continuo de desarrollo profesional, una vez concluida la preparación inicial de los docentes.

Los programas de acompañamiento forman parte de los modelos de desarrollo profesional centrados en la escuela. Estos conciben el aprendizaje docente en entornos específicos de trabajo, donde se reúnen determinados grupos de docentes, estudiantes y comunidades. La escuela y los profesores son la unidad básica a la que se dirigen estas propuestas. La práctica deja de ser un campo de implementación de las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber. En el transcurso de su práctica el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza y su contexto y es capaz de sistematizarlo (Vezub y Alliaud, 2012).

Las denominadas teorías de la actividad o del aprendizaje situado (Chaiklin y Lave, 2001; Wenger, 2001) sostienen que el contexto es indisociable de la acción de los sujetos y de los significados que estos construyen en torno a los demás, a sus actuaciones

y decisiones. El aprendizaje situado permite que las personas coordinen sus operaciones cognitivas y sus acciones, en función de retos particulares y reales, den respuestas a las exigencias que plantea el ambiente de trabajo y consigan los objetivos que persiguen, resolviendo los problemas que se van encontrando (Vezub y Alliaud, 2012).

Por lo tanto, es necesario potenciar aquellas propuestas formativas que favorezcan la conversión de los decentes noveles en verdaderos expertos adaptativos, superando las concepciones tradicionales de capacitación que se basan en procesos de ensayo y error o en modelos de observación, así como en el diseño e impartición de cursos y talleres, generales, escasamente contextualizados, con poca aplicación práctica y seguimiento, que se llevan a cabo desde el exterior de las instituciones educativas.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico situado debe apoyarse en la zona de desarrollo próximo de los docentes noveles, en un andamiaje teórico-práctico y en la metacognición como finalidad última (Sagástegui, 2014), y puede ser realizado desde diferentes concepciones teóricas, que apoyan la puesta en práctica de nuevas tendencias de desarrollo profesional docente, como las que se especifican seguidamente.

7.1.1. Formación in situ: los Planes de Acogida

La formación in situ es aquella que utiliza el lugar de trabajo como fuente de aprendizaje, desarrollándose la cualificación en un entorno real. Consiste en un *training* intensivo de aprendizaje del qué (tareas y actividades) y del cómo (metodologías y técnicas de realización), integrado en los denominados *planes de acogida*, que son diseñados por gran parte de organizaciones, entre ellas las educativas (Fernández-Salinero, 2002).

Los planes de acogida son procesos planificados de incorporación, socialización y seguimiento del profesorado que llega al centro educativo, dirigidos a conseguir su favorable y rápida adaptación a la nueva realidad laboral y a su cultura profesional, resolviendo la inevitable sensación de incertidumbre que supone llegar a una organización desconocida.

Es importante realizar, a este respecto, una serie de precisiones:

- El plan de acogida exige la implicación y coordinación de distintos agentes educativos: el responsable de formación que establece la propuesta formativa, el compañero-tutor que orienta al docente, el supervisor o superior del profesorado novel y el propio docente protagonista del proceso. Cada persona implicada ha de saber cuál es su papel en las distintas partes de ese proceso.
- Es necesario que todas las personas del centro, aunque no participen en el proceso de acogida, conozcan el protocolo y la visión global del mismo.
- El plan debe ser flexible, evaluable y actualizado en función de lo que va ocurriendo en la realidad.

Los objetivos fundamentales de estos planes de acogida son (Labajos y Arroyo, 2013):

1) Orientar a los nuevos profesores, describiéndoles la organización, su visión, misión, valores, estilo de trabajo y normas de funcionamiento.
2) Reforzar la imagen corporativa, aportándoles información acerca de los servicios que ofrece el centro y de cómo se organizan.

3) Fomentar la motivación interna, haciéndoles sentir parte de un equipo humano y de un proyecto profesional.
4) Servir de herramienta de retención del talento, comunicándoles las posibilidades de desarrollo formativo que el centro pone a su disposición.

Una experiencia de formación de este tipo debe coordinar las variables señaladas a fin de conseguir la eficacia del proceso formativo, reduciendo al máximo el impacto y las consecuencias negativas que dicho proceso pueda causar en el centro educativo.

7.1.2. Intercambio profesional a dos niveles: los procesos de Mentorazgo

El mentorazgo es una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia, siendo función del más experimentado (mentor) guiar al profesional novel para promover el desarrollo profesional de este último. Es un proceso de apoyo emocional, de acompañamiento en la tarea y de integración en el grupo e institución de referencia, así como una relación entre mentor y mentorizado, de reflexión compartida y retroalimentación sobre problemas en los que ambas personas se ven inmersas e interpeladas (Vélaz de Medrano, 2009). Y, si asumimos que el desarrollo profesional docente es la capacidad del profesorado para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo a su labor (Marcelo, 2002), uno de los principales objetivos del mentorazgo será: fomentar en el principiante una actitud permanente de indagación, de afrontar problemas como retos profesionales y no como riesgos personales, y de formular soluciones tentativas, debatirlas y contrastarlas.

En definitiva, el mentorazgo pretende ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel debe poner en juego para que sus estudiantes aprendan (Vélaz de Medrano, 2009). Este proceso de acompañamiento, requiere del mentor cualidades de liderazgo, conocimiento y destrezas personales que permitan desarrollar un modelo de crecimiento mutuo dentro de un contexto determinado (Díaz Larenas y Bastías, 2013); construyéndose sobre cuatro ámbitos de intervención (Vezub y Alliaud, 2012):

1) *Interpersonal:* que pretende generar clima de confianza, promover la comunicación, mostrar empatía y asertividad.
2) *Pedagógico-didáctico*: que favorece la organización de espacios, la planificación de actividades y el diseño de materiales.
3) *De desarrollo profesional*: que busca analizar la práctica docente y organizar dispositivos para la consecución de nuevos saberes.
4) *De vinculación con la comunidad*: que se dirige a incrementar la capacidad de los docentes para interactuar con el entorno.

Un proceso de estas características debe articularse del siguiente modo: formulación de objetivos, justificación del programa de mentorazgo, selección y formación de los mentores y emparejamiento con los participantes, establecimiento de los roles de los mentores y diseño de prácticas formativas innovadoras y contextualizadas, administración, desarrollo y evaluación del programa.

Los procesos de mentorazgo, así como los planes de acogida, no obstante, han de complementarse con más experiencias formativas centradas en la práctica, en las necesidades de los estudiantes, en la participación en proyectos de innovación, en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes, etc., ya que todo ello puede ayudar al nuevo docente a comprender la complejidad del acto de enseñar (Marcelo, 2009).

7.2. El proceso de convertirse en docente: un continuo aprendizaje a lo largo de la vida

Cochran-Smith y Lytle (1999) clasifican la investigación sobre aprender a enseñar, tomando como criterio las relaciones que se establecen entre el conocimiento que se produce y su aplicación en la práctica de la enseñanza. De este modo, diferencian entre el conocimiento para la práctica, que tiene carácter formal y se apoya en una metodología deductiva (de la teoría podemos derivar la aplicación práctica); el conocimiento en la práctica o conocimiento en la acción, que se adquiere mediante la experiencia y la reflexión sobre la misma (Feiman-Nemser, 2001); y el conocimiento de la práctica, más inductivo, que permite al docente contextualizar sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva, se pretende promover un desarrollo profesional holístico, que incorpore dimensiones culturales e identitarias, emocionales, cognitivas y conductuales, y no solo aspectos técnicos, superando la tradición formativa orientada a la resolución de problemas puntuales de carácter técnico-pedagógico, difícilmente transferibles. Un desarrollo profesional que se base en la práctica educativa como referencia inmediata, pero que no olvide la teoría como sustento, ni la reflexión como estrategia. Con este objetivo, a continuación se plantean varias propuestas de formación.

7.2.1. Un modelo alternativo de acompañamiento: El Coaching

El coaching es una experiencia formativa sustentada en la confianza mutua entre el *coach* y el *coachee*, que busca la dinamización y el asesoramiento del primero hacia el segundo, siendo la mayéutica su filosofía (Fernández-Salinero, 2014).

El enfoque formativo en el que se sustenta, se estructura del siguiente modo (Jiménez, 2012):

1) La actuación de expertos como modelo de referencia, a través del análisis de buenas prácticas pedagógicas.
2) La relación dialógica para promover la participación en situaciones comunicativas con intercambio de voces, donde el diálogo y la acción se interrelacionan.
3) El aprendizaje con apoyo sistemático, por medio del diseño de procesos educativos sustentados en la reflexión guiada, que requieren conversaciones reflexivas, feedback positivo, proceso co-constructivo y apoyo emocional.
4) Su articulación en contextos reales de enseñanza.

Sus etapas fundamentales son (De Mariano, 1999; Jiménez, 2012): prelección (establecer la relación con el otro, escuchar sus propuestas y planificar conjuntamente una clase), observación (aprender y compartir información con el otro de manera contextualizada) y postlección (buscar la convergencia entre lo aprendido y lo sabido, dar

prioridad a lo importante y actuar para el desarrollo del proyecto personal y profesional del docente, por medio de una reflexión guiada). Con todo ello, se pretende conseguir el aprendizaje por inmersión, buceando en las competencias poseídas y en las necesarias, para ir aquilatando un saber hacer diferente y más adaptado a la realidad de los estudiantes del siglo XXI.

Asimismo, el coaching debe cumplir las siguientes funciones básicas: de información (sobre novedades), de mediación (entre profesorado y centro), de seguimiento (creando espacios de reflexión), formativa (buscando con el profesorado vacíos de capacitación y encontrando alternativas de solución), de atención a necesidades personales (conociendo a la persona que hay detrás del docente), de coordinación horizontal (con diferentes profesionales del centro educativo con los que el docente se relaciona) y de ayuda profesional (en relación con el potencial del profesorado y su proyecto de desarrollo) (Fernández-Salinero, 2014).

Todo ello, nos presenta el coaching como una estrategia de acompañamiento continuo que se apoya en lo personal para desarrollar lo profesional.

7.2.2. Un equilibrio entre lo "subjetivo" y lo "objetivo": la Gestión del Conocimiento

La formación continua, planificada y desarrollada en el marco de las organizaciones, trata de dar respuesta tanto al aprendizaje permanente a lo largo de la vida, como a las cambiantes demandas de la sociedad y de los entornos educativos. La gestión del conocimiento se descubre en este marco como una estrategia fundamental, que combina el desarrollo personal/profesional y el organizacional, respetando las condiciones de contextualización y reforzando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los problemas y retos que plantea la práctica pedagógica (Gairín y Rodríguez Gómez, 2010). Podemos definirla como la función que planifica y controla los flujos de conocimiento de personas y organizaciones en relación con sus actividades y con su entorno, para crear competencias esenciales.

En este sentido, coincidimos con Day (1999, 4) cuando señala que:

> "El desarrollo profesional consiste en experiencias de aprendizaje natural y en aquellas actividades conscientes y planificadas que generan beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Este es el proceso a través del cual, solo o acompañado, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio; y a través del cual adquiere y desarrolla críticamente el conocimiento, las competencias y la inteligencia emocional esencial para una correcta concepción, planificación y práctica profesional [...]".

El docente debe ser capaz de gestionar su conocimiento y el de sus estudiantes, logrando un equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre el conocimiento tácito, personal, interno e implícito (mundo de las ideas), que integra elementos culturales, prejuicios e interpretaciones individuales, y el conocimiento explícito, externo, comunicable y codificable (mundo de los símbolos), que se expresa en soporte físico (documentos, información digital, imágenes) (Nonaka y Takeuchi, 1995).

La interacción entre el conocimiento explícito y tácito permite desarrollar procesos de aprendizaje, que el docente debe asumir y promover al orientar sus objetivos educativos a la construcción personal del conocimiento como experiencia compartida. Una experiencia que se materializa a través de las comunidades de aprendizaje, caracterizadas por las relaciones colaborativas entre el profesorado, la deliberación y construcción de una cultura pedagógica apoyada en valores, principios, praxis curriculares y funcionamiento de los centros, y la realización de procesos de investigación sobre la práctica que conlleven análisis, revisión crítica y reflexión (Escudero, 2009, 19).

Desde esta perspectiva, la estructura de un proceso de gestión del conocimiento sería la siguiente (Fernández-Salinero, 2012):

1) *Identificar conocimiento previo*: despersonalizar el conocimiento tácito para socializarlo y convertirlo en explícito.
2) *Crear conocimiento nuevo*: una vez expresado el conocimiento, éste se combina con conocimientos explícitos, obtenidos de otros docentes o de la búsqueda personal a través de un proceso de "discriminación inteligente" (Gardner, 2011), integrándose en el banco de conocimientos tácitos poseído por cada docente.
3) *Usar el conocimiento*: el docente debe utilizar el conocimiento nuevo, combinado y personalizado, en situaciones educativas concretas, actuales y futuras.
4) *Evaluar el conocimiento*: una vez adquirido y utilizado, hay que analizar e interpretar los cambios provocados por el nuevo conocimiento en el profesorado y en los centros educativos, valorando su contribución al desarrollo de personas y organizaciones.
5) *Almacenar y clasificar el conocimiento*: es necesario agrupar y organizar el conocimiento, creando bases de datos personales e institucionales (en papel, multimedia, archivo sonoro), donde quede recogido ese conocimiento y pueda ser reutilizado.
6) *Distribuir y compartir conocimiento*: es conveniente establecer "redes colaborativas de conocimiento" (reales y virtuales) capaces de facilitar procesos de coproducción y de interacción creativa entre el profesorado y entre éste y los centros educativos.
7) *Mantener el conocimiento*: hay que seleccionar, guardar y garantizar la actualización continua de los conocimientos.

La gestión del conocimiento es, por tanto, una herramienta útil para la formación continua del profesorado, que se orienta más a la construcción personal del conocimiento que a la mera adquisición del mismo, promoviendo la conectividad entre docentes, la discriminación inteligente para seleccionar y filtrar la información más relevante, la creatividad para convivir cómodamente con la incertidumbre y la cooperación, buscando la participación como un ejercicio de aprendizaje.

7.3. La evaluación como herramienta de mejora del desarrollo profesional docente

La evaluación es aquel proceso sistemático que permite valorar los resultados obtenidos con la formación y que aporta información valiosa para orientar la toma de

decisiones en relación a la función formativa (Pineda, 2002). Esta herramienta debe considerarse esencial en todo proceso formativo, ya sea de carácter inicial o continuo.

Evaluar la formación, concretamente la del profesorado, es una práctica poco habitual en nuestro sistema educativo. Como punto de partida cabe preguntarse ¿qué objetivo persigue un proceso de evaluación de la formación? A lo que podemos responder que conseguir el control de calidad del proceso formativo, buscando su mejora continua (Galluzzo y Craig, 1990).

La evaluación así concebida desempeña tres funciones básicas que justifican la necesidad y la importancia de su presencia (Pineda, 2000):

- Una *función pedagógica*, que consiste en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación.
- Una *función social*, que certifica la adquisición de unos aprendizajes por parte de los participantes.
- Una *función económica*, que se centra en identificar los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización.

Estas funciones se dirigen a lograr el fin último de la evaluación, la toma de decisiones orientada a la introducción de mejoras formativas, alcanzable si respondemos a las siguientes preguntas (Pineda, 2002):

1) ¿Para quién evalúo? ¿Quién es el destinatario de mis evaluaciones? En nuestro caso el profesorado, novel o experimentado, que participa en los procesos formativos, así como el centro educativo en el que ejerce su actividad profesional.
2) ¿Qué evalúo? La satisfacción, el logro de objetivos, la coherencia pedagógica, la transferencia de lo aprendido y el impacto en el centro educativo.
3) ¿Quién evalúa? Los agentes que emitan juicios sobre la formación deben ser todos los participantes: el profesorado, el centro, las familias, la comunidad.
4) ¿Cuándo evalúo? Antes (diagnóstico), durante (proceso), al finalizar (resultado) y un tiempo después (transferencia e impacto) de que la formación se ha llevado a cabo.
5) ¿Cómo evalúo? Con herramientas diversas (cuestionarios, entrevistas, observaciones, demostraciones...).

La evaluación así concebida se convierte en una estrategia de verificación que nos permite controlar la integración del profesorado en el centro educativo promovida por los planes de acogida, la asimilación de la cultura profesional que facilitan los procesos de mentorazgo, la actuación docente innovadora que posibilita el coaching o la metacognición que favorece la gestión del conocimiento.

8. Apuntes conclusivos

Desde un planteamiento marcadamente telegráfico, apuntamos a continuación algunos vectores que, bien en forma de afirmaciones o de cuestionamientos, pueden rezumar o emerger de las reflexiones efectuadas a lo largo del trabajo. Así, algunas de ellas serían las siguientes:

- El concepto de formación docente que mantengamos es marcadamente polisémico y etéreo cuando se proyecta y concreta en la práctica.

- Desde el axioma de entender a los educadores como verdaderos agentes de transformación social, deberíamos cuestionarnos los diferentes tipos de marcos en los que pueden desplegarse las propuestas formativas de los docentes. Ello supondría concebir su tarea no desde el polo de la profesionalidad instrumental sino en el de la profesionalidad democrática.
- Analizar los escenarios formativos en clave contextual y no meramente topológica nos permitirá someter a profunda reflexión los rasgos que le otorgan verdadero significado: su dinamismo, dialéctica, profundidad y diversidad.
- Un reto irrenunciable ha de ser el tratar de superar los reduccionismos funcionales que con frecuencia se ponen de manifiesto en los escenarios formativos universitario y escolar. Deberemos de evitar análisis dicotómicos y superficiales y "asimetrías acompasadas" entre esos escenarios y los territorios de la teoría y de la práctica, ensanchándolos y reformulándolos en clave profunda y de sentido.
- Una meta fundamental ha de ser la de construir una coherencia global del modelo formativo, que iría más allá de las coherencias "intra-escenarios" e "intra-territorios" alcanzadas.
- Con el afán de alcanzar esa coherencia hemos de tener muy presente las diferentes subculturas que conforman la cultura escolar y, dentro de ellas, reconocer el valor de la *cultura política* de cara a poder establecer puentes entre los territorios de la teoría y de la práctica.
- Aunque con la implementación del EEES el *practicum* en la formación inicial de maestros y maestras se ha potenciado y mejorado, este marco no es suficiente para llevar a cabo una formación docente imbricada con la realidad, ya que su incremento de duración no garantiza desarrollar un planteamiento adecuado en relación con la práctica, que no debería de limitarse a este importante periodo formativo y debería de vertebrarse de diferentes formas y desde el marco de otras asignaturas.
- Los procesos de acompañamiento de la profesión docente en el marco de la formación permanente del profesorado son complejos y dilatados y se despliegan a lo largo de las diferentes fases de su carrera profesional, existiendo variadas estrategias y propuestas formativas interesantes y potencialmente valiosas que deberían de ser cuidadosamente planificadas, desarrolladas y evaluadas.
- Deberíamos de acometer como reto inexcusable el favorecer transiciones formativas armonizadas entre los diferentes escenarios en los que se lleva a cabo la formación y, en este sentido, el concepto de "tercer espacio" nos puede ayudar a democratizar la formación del profesorado.

Referencias

ÁLVAREZ, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid, La Muralla.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid, ANECA [Dos volúmenes].

ARGOS, J. (2000). La formación inicial y permanente del profesorado: un mismo proceso, peculiares problemáticas. En RUÍZ, R. (coord.). *La formación permanente del profeso-*

rado. Deseos y realidades. Santander, Consejería de Educación y Juventud Gobierno de Cantabria, 55-64.

BHABHA, H.K. (2012). *The location of culture*. London, Routledge. [Original de 1994].

BIESTA, G. y MIEDEMA, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and teacher Education*, 18, 173-181.

BIOLLEY, G. (1992). Educación y formación: instrumentos de futuro. En *La dimensión humana de la empresa en el futuro*. Actas del Congreso Mundial de Dirección de Personal. Barcelona, Ediciones Deusto, 211-224.

CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

DAY, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, Routledge.

DEL RINCÓN, B. et al. (2015, junio). *Creación de espacios interprofesionales para la mejora de competencias docentes de los grados de maestro*. Póster presentado en la Jornada de Innovación Docente, UCLM, Ciudad Real.

DEWEY, J. (1989, orig. 1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

DEWEY, J. (1998, orig.1938). *Experience and Education*. Indeanápolis, Kappa Delta Pi.

DEWEY, J. (2001, orig. 1916). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.

DÍAZ LARENAS, C. y BASTÍAS, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales,* 9(2), 301-315.

ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario, 201-218.

ESCUDERO, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el deporte*, 10, 7-31.

ESCUDERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T. y RODRÍGUEZ, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 3 (3), 206-234.

EURYDICE (2013). *Cifras clave sobre el profesorado y los directores de centro en Europa*. Luxemburgo, Publicaciones de la Unión Europea.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum tostrengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2002). Modalidades de formación en las organizaciones. En PINEDA, P. (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* Barcelona, Ariel, 115-148.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Teoría de la Educación,* 16, 109-144.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2012). Cómo gestionar el nuevo conocimiento pedagógico. En GARCÍA ARETIO, L. (ed.) *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid, UNED, 61-66.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación,* 26 (1), 161-186.

GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2010). Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento: El caso de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En CARNICERO, P., SILVA, P. y MENTADO, T. (coords.). *Nuevos retos de la profesión docente*. Barcelona, FODIP, 48-57

GALLUZZO, G.R. y GRAIG, J.R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. En HOUSTON, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* London, Macmillan Publishing Company, 599-616.

GARDNER, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.

GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ-GERALDO, J.L., TREVITT, C. y CARTER, S. (2011). Realising pedagogical potential of the Bologna Process third cycle**.** *Journal of Technology and Science Education, JOTSE,* 1 (2), 2011, 16-24.

GONZÁLEZ-GERALDO, J.L., TREVITT, C., CARTER, S. y FAZEY, J. (2010). Rethinking the Research-Teaching nexus in undergraduate education: Spanish laws pre- and post-Bologna. *European Educational Research Journal,* 9 (1), 81-91.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

JIMÉNEZ, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educar*, 19, 33-46.

JIMÉNEZ, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: la revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,* 16 (1), 239-252.

KOPPICH, J.E. (2000). Trinity University: Preparing Teachers for Tomorrow's Schools. En DARLIND-HAMMOND, L. (ed.). *Studies of Excellence in Teacher Education. Preparation in a five-year Program*. New York, AACTE Publications, 1-48.

KORTHAGEN, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.

KORTHAGEN, F.A.J. et al. (2001). *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*, New York, Routledge.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J. y RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.

KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo.* México, Grijalbo.

LABAJOS, S. y ARROYO, Mª J. (2013). Los planes de acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejor desde la educción inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva,* 6 (2), 1-20.

LÓPEZ-RUPÉREZ, F. (2015). "MIR educativo" y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía,* 73, 283-299.

MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

MARCELO, C. (2002). Learning to Teach for a Knowledge Society. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (35), 1-52.

MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,* 13 (1), 1-25.

MARIANO, R, de. (1999). Un cuento de Management y Coaching, *Capital Humano*, 127, 28-32.

MARINA, J.A., PELLICER, C. y MANSO, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar.* Madrid, MECD.

MARTÍNEZ, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón,* 68 (2), 9-16.

MASGRAU, M. y FALGÀS, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria,* 19, 97-137.

MEZIROW, J. et al (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, Jossey-Bass.

NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge Creating Company*. New York, Oxford University Press.

NÓVOA, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?. En VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI/Fundación Santillana, 49-55.

PERRENOUD, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes. *Pédagogie collégiale*, 11 (4), 16-22.

PERRANOUD, Ph. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), XIV (3), 503-523.

PERRENOUD, Ph. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 103-122.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010). El sentido del *practicum* en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En PÉREZ GÓMEZ, A.I. (coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona, Graó/MEC, 89-106.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.; SOTO, E. y SERVÁN, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y recrear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29, 3), 81-101.

PINEDA, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar, 27*, 119-133.

PINEDA, P. (2002). Evaluación de la formación en las organizaciones. En PINEDA, P. (coord.) *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona, Ariel, 247-277.

PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón,* 68(2), 19-33.

RAMIS, I. y GONZÁLEZ-GERALDO, J.L. (2016, junio). *Acercando la escuela a la facultad: Aneja virtual*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. UCM, Madrid.

REBOLLEDO, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada, 25*, 129-148.

ROBERTS, N. y FOSTER, D. (2015). *Initial teacher training in England.* Londres, House of Commons Library.

ROSALES LÓPEZ, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro? *Tendencias Pedagógicas, 23,* 29-44.

SAHLBERG, P. (2010). *The Secret to Finland´s Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education: Research Brief. Palo Alto, Stanford University.

SAGÁSTEGUI, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica,* 24 (febrero-julio), 30-39.

SALGUEIRO, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro.

SÁNCHEZ CEREZO, S. (Dir.). (1991). *Tecnología de la educación. Léxicos de Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana.

SARRAMONA, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid, Biblioteca Nueva.

SUBIRATS, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 81, 45-57.

TERIGI, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En BIRGIN, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós, 109-133.

TIANA, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada, 22*, 39-58.

TOFFLER, A. (1990). *Powershift*. New York, Bantam Books.

VVAA. (2011). *Estrategia de acompañamiento a docentes nóveles. BID-Proyecto Sistema Integrado de Formación de Capital Humano.* Colombia, Ministerio de Educación Nacional/Universidad de la Sabana.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 210-229.

VEZUB, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 1, 1-23. Disponible: http://www.ugr.es/local/~recfpro/rev111ART2. pdf

VEZUB, L. y ALLIAUD, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles.* Uruguay, OEI.

VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social,* 5, 27-45.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, Paidós.

ZEICHNER, K. (1996). Designing educative *practicum* experiences for prospective teachers. En ZEICHNER, K., MELNICK, S. y GÓMEZ, M.L. (Eds.) *Current of reform in pre-service teacher education*. Nueva York, Teachers College Press, 215-234.

ZEICHNER, K. (2010a). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid, Morata.

ZEICHNER, K. (2010b). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 68, 123-149.

ZEICHNER, K., PAYNE, K. A. y BRAYKO, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 66(2), 122-135.

CAMBIO CULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA TEORÍA DEL *TERCER ESPACIO*

Antonio Bernal Guerrero
Universidad de Sevilla

Resumen. Desde la teoría del *tercer espacio*, tratando de hallar alternativas adecuadas para la revitalización de la relación entre teoría y práctica en los distintos escenarios formativos, hallamos un factor clave en el cambio cultural de las instituciones y del profesorado, así como de los propios estudiantes. De este modo, puede favorecerse el grado de coherencia en las transiciones formativas entre los distintos contextos. La democratización de la formación del profesorado que se pretende con este enfoque, ha de asociarse a procesos de calidad. Esta exigencia implica la consideración de la enseñanza como un trabajo académico al nivel de la investigación.

Palabras clave: formación del profesorado, relación entre teoría y práctica, teoría del *tercer espacio*, cultura universitaria, cambio educativo

1. Introducción

Hace más de veinte años que Homi K. Bhabha (1994), profesor de literatura inglesa y norteamericana en Harvard, de origen indio, publicó su proverbial obra sobre el lugar de la cultura. Su rechazo de las concepciones maniqueas de los espacios del conocimiento, se incardina en la teoría poscolonial, una severa arma crítica de los años ochenta, e incluye la dialéctica entre colonizadores y colonizados que desemboca en el dilema de constituir una identidad nacional al despertar del yugo colonial (1990). Bhabha debate la idea de nación desde la perspectiva de la contingencia y la ambivalencia, desde la inevitabilidad de la diferencia y de la hibridación. Con su mirada irónica, proporciona elementos para encarnar procesos de resistencia ante las diversas proclamas esencialistas que se anuncian como representativas de la vida social, alimentando las contradicciones constitutivas de la representación de lo nacional, ese terreno transitorio en el que *lo mismo* y *lo distinto* nunca se reconcilian, pues las operaciones que fundan tradiciones nacionales son a la vez actos de desplazamiento y de exclusión cultural. En definitiva, su influjo en la denominada teoría del *tercer espacio* convergería perfectamente, con las matizaciones que podríamos hacer, con el de tantos otros autores situados en el postestructuralismo, como Bhabha, o en la corriente

poscrítica, o en el neopragmatismo[1], que han incidido en la relevancia del individuo como sujeto que "construye y da sentido al mundo" (Ezquerra, Argos, Fernández-Salinero y González-Geraldo, 2015, 15), en el marco de una comunidad donde todas las voces importan, donde nadie debe quedar excluido. Todos estos análisis postmodernos o postradicionales, si se prefiere emplear un término análogo pero diferente, aportan nuevos modos de ver la educación y su dimensión institucionalizada, erigiéndose sus fuentes en vigorosas metáforas.

Las instituciones de nuestro tiempo suelen caracterizarse por su dinamismo, aunque no con la misma intensidad y prodigalidad. No se trata de meros cambios externos. La vida en la postmodernidad modifica radicalmente la naturaleza de la vida social e incide en los aspectos más íntimos de la experiencia humana. Los cambios causados por las instituciones postmodernas se entrelazan estrechamente con la vida de cada sujeto, con la identidad personal. No se acabará de entender bien el amplio entramado de transformaciones de nuestro tiempo, si no se considera la interrelación entre la universalización del cambio y la transformación de las disposiciones personales. La reflexividad y la transformación del saber en las sociedades informatizadas, como característica del mundo postmoderno, alcanza a la dinámica identitaria del individuo, como ha mostrado Giddens (1995). La identidad personal también se convierte en un proyecto reflejo. En las sociedades tradicionales las transiciones en la vida del individuo quedaban marcadas como rituales específicos. A esto se reducía la reorganización psíquica de la evolución individual, en un marco donde la vida colectiva permanecía prácticamente inmutable durante generaciones. Ahora, en cambio, por más elogios de la lentitud que proliferen (Honoré, 2008), afrontamos nuevos escenarios donde la salida parece estar en dirección opuesta. Como recogía Bauman (2007) en su *Amor líquido*, haciéndose eco de las palabras de Ralph Waldo Emerson, cuando uno patina sobre hielo fino, la salvación es la velocidad.

Inspirados en los teóricos poscoloniales o en otros, para el caso, análogos, en este sentido, la formación del profesorado, por su implicación y trascendencia social, requiere la participación de todos los agentes y agencias implicados. Esta idea se abre paso, no exenta de dificultades y obstáculos. Los problemas más espinosos posiblemente giren en torno a cómo hacerla efectiva, de un modo pertinente y adecuado, en pro de la calidad, de la libertad, de la justicia y del bienestar de los individuos y de las comunidades educativas, en un marco vertiginosamente proteico donde, como se ha afirmado no sin razón, tan importante resulta para la mera supervivencia aprender a

1. Grosso modo, Jürgen Habermas (1987) intentó neutralizar el sesgo instrumental que había contraído la razón durante el proceso de la modernización, al tiempo que trató de hallar un procedimiento a través del que fuese posible aliviar la psicosis de eficacia que la atravesaba. Richard McKay Rorty (1998), como Jean-François Lyotard (1988), en cambio, no creyó que la competencia comunicativa, ese instrumento con que Habermas procuró proveer de criterios universales a la sociedad, pueda lograr lo que el trascendentalismo kantiano no consiguió tratando de proveer de criterios universales a la humanidad. El pensador americano no creyó que fuesen las ideas filosóficas más o menos platónicas del racionalismo las que promoviesen la seguridad y consistencia de las sociedades democráticas anglosajonas. Más bien, el pragmático Rorty encontró su justificación en los sindicatos, la meritocracia, la extensión de la enseñanza, la prensa, el sufragio universal y otros factores prácticos semejantes. Todos estos factores son los que hacen que los ciudadanos se sientan integrantes de esa "comunidad comunicativa" de la que hablaba Habermas.

desaprender lo aprendido. Y ahí andamos enredados, cercados por paradojas que nos envuelven y nos aturden, así como de la inmensa exigencia que su propia complejidad nos demanda. En esos nuevos escenarios, siempre concretos y singulares, diferentes y únicos, hemos de hallar fórmulas renovadas capaces de satisfacer las convenientes transiciones formativas entre esos "territorios", como denomina la ponencia, conformados por la teoría y la práctica. Probablemente, más sabios, pero atenazados por la incertidumbre y con la sospecha de que nuestras decisiones no sean ni las más correctas ni las más duraderas, ni posiblemente las más exitosas.

2. Notas para la teoría del tercer espacio

Los nuevos desafíos de la formación universitaria cuestionan los viejos ideales de la universidad humboldtiana. La educación liberal, no obstante, privilegia la formación de una ciudadanía crítica comprometida con la mejora social (Nussbaum, 2005), al tiempo que no impide el cultivo de la especialización profesionalizadora. La adecuación de las enseñanzas universitarias a las exigencias de la sociedad del conocimiento no implica una necesaria disyuntiva entre la atención a las necesidades del ámbito productivo y el cultivo de una amplia formación que faculte para responder a los retos de una sociedad compleja y cambiante. Hay elementos para huir de planteamientos maniqueos.

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, nos apercibimos de la amenaza de que todo el proyecto de cambio quede relegado a una reforma estructural, epidérmica, que no alcance "realmente" a los procesos internos de mejora de las formas de enseñar y de aprender. La modificación de los programas de estudios, por lo general, no ha representado un verdadero cambio de los contenidos o de los métodos, ni tampoco el *practicum* ha revitalizado la relación entre la teoría y la práctica. Sin negar, obviamente, la influencia de otros factores, nos encontramos ante una problemática vinculada a la cultura universitaria, a la cultura instalada en el profesorado y también en los estudiantes, que reclama cambios organizativos que implican nuevos modos de hacer. Si no se llega a la sustancia, a lo básico, de la enseñanza universitaria, quizás muchos cambios, registrados ahora en clave de "competencias", no se queden más que en una reconfiguración aparente de los títulos y asignaturas.

Los espacios en los que el profesorado realiza sus actividades implican, junto a una dimensión relativa al lugar en donde se desarrollan, una dimensión temporal referente a los momentos en que se producen. Ubicación y tiempo se vinculan a la configuración interna que se establece en función de los objetos y personas que en ellos habitan. Una adecuada orientación de los aspectos organizativos relacionados con tiempos y espacios debiera partir de la percepción y valoración de los propios docentes, posibilitando una apropiación de la experiencia, sin la cual difícilmente tendrá lugar el necesario proceso de madurez personal que conducirá a niveles más sofisticados y de mayor compromiso con la profesión, proyectado en términos contextuales e interactivos más allá de la mera funcionalidad técnica. Todo esto se desarrolla en el seno de una determinada cultura, que podemos cambiar.

Democratizar la formación del profesorado, a través de conceptualizaciones como la del *tercer espacio* o cualesquiera otras igualmente válidas, ha de vincularse a procesos de calidad, para evitar el posible deterioro interno y externo que puedan arrojar las innovaciones y prácticas que se implementen. Nos va en ello nuestro destino, aunque todavía hoy exista una confianza social patente en las posibilidades formativas de la institución universitaria. Clásicas funciones como la producción, la enseñanza y la conservación del conocimiento se ven actualmente sometidas a profundos cambios ligados al desarrollo tecnológico y sus posibilidades, pero la socialización cultural ha de realizarse en un tipo particular de cultura. De ahí la importancia que concedemos a este factor como impulsor del cambio en los procesos formativos, capaz de establecer nuevas dinámicas entre la teoría y la práctica, susceptibles de generar alternativas fecundas. En los escenarios universitario y escolar no sólo se enseña, sino que se socializa en formas concretas de pensamiento y maneras de relacionarse, tanto con el currículo como con la sociedad.

Sabemos lo suficiente como para no establecer generalizaciones frívolas entre docencia e investigación. Las relaciones de este binomio son heterogéneas según los distintos campos del saber y las diversas instituciones. De hecho, al respecto pueden establecerse diferentes discursos, como es sabido (Becher, 2001). Pero en el marco actual ambas, docencia e investigación, se están reconfigurando (piénsese, a título de ejemplo, en la seriedad con la que las distintas universidades y centros educativos están considerando la innovación pedagógica, en una perspectiva de creciente consideración). Muchos docentes se proponen hoy dar a su enseñanza un sentido académico con tanto rigor como el proporcionado al quehacer investigador. Shulman (2004), continuador del Informe de Ernest Boyer ("Scholarship Reconsidered", de 1990 para la Carnegie Foundation), ha planteado la consideración de la enseñanza como una actividad académica al igual que la investigación. De hecho, las buenas prácticas de enseñanza están guiadas por los mismos hábitos mentales característicos de los otros trabajos académicos. Precisamente, que el proceso de enseñanza esté centrado en el aprendizaje del estudiante, como sucede en nuestro contexto actual, no hace sino facilitar esta consideración (Bolívar, 2012). En efecto, la reflexión sobre la práctica y la investigación sobre los procesos en ella implicados han de conducir a la generación de nuevo conocimiento sobre dichos procesos, situando el propio ejercicio de la enseñanza, como trabajo académico, al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. Ambas, enseñanza e investigación, exigen el mayor rigor posible y demandan ser sometidas al escrutinio público. En la investigación ya existe esta tradición (evaluación de pares, difusión pública...), pero no en la docencia que se ha considerado un ámbito individual, "algo" entre el profesor y sus alumnos, exclusivamente. La enseñanza es realmente un proceso comunicativo mediante el que se promueve el aprendizaje por parte del estudiante. La enseñanza, si se entiende como trabajo académico al mismo nivel que la investigación, debe salir al ágora. Ningún docente debe "cerrar" en términos absolutos la puerta de su aula. Hemos de hacer visibles y transparentes los procesos y efectos de nuestra actividad docente, facilitar su revisión crítica y evaluación, así como contribuir al intercambio y uso de la misma por la comunidad universitaria y escolar. De este modo, democratización de la formación y calidad de la misma pueden encontrar sinergias; aunque no ignoremos que el camino no está expedito, sino

que más bien está sembrado de dificultades organizativas, curriculares, funcionales y personales.

Debe considerarse, en este sentido, como un elemento importante hoy en las universidades sus potencialidades como agencias de desarrollo territorial. Como efecto indirecto de la globalización, parece que el estado es demasiado pequeño para las grandes cuestiones y demasiado grande para los problemas de menor tamaño. Tal vez las transiciones formativas deseadas, en el contexto de la teoría del *tercer espacio*, hayan de circunscribirse en esta perspectiva. Quizás haya que abandonar posiciones inamovibles inspiradas en modelos ideales, pero a menudo imposibles (Marcovitch, 2002), para focalizar nuestra atención en lo que se pueda hacer *hic et nunc*. No hay fórmula general, ni tampoco definitiva. Estamos abocados a la innovación permanente, tratando de buscar el sosiego necesario entre la premura de los cambios externos e internos en los que nos hallamos.

Ante la dificultad de esta empresa, es comprensible el descontento y el desánimo que sacude a no pocos, proclamando unos la necesidad de ceñirse a la docencia y otros la de centrarse en la investigación. Cualquiera de las opciones nos parece incompleta e insuficiente. Al respecto, para atemperar la gravedad y dificultad de los retos planteados, traigo a colación un chiste recordado recientemente por un reconocido catedrático de Derecho Civil, extraído de un debate interno de mi Universidad acerca de la cuestión, parafraseado de otro del ámbito político, muy popular en la Rusia soviética: "Camarada, ¿qué sucede si la Universidad prima de modo absoluto la investigación?" A lo que respondió el otro camarada: "Eso es la desviación neoliberal de la Universidad". Y aquél vuelve a interrogarle: "¿Y si se prima de modo absoluto la docencia?" Volvió a responderle: "Camarada, eso es la desviación proletarizante de la Universidad". Insistió aquél, ante la disyuntiva que se le planteaba: "¿Y si se priman conjuntamente la investigación y la docencia?" A lo que, definitivamente, el interrogado le espetó: "Camarada, esos son los horrores de Harvard y de Oxford".

Referencias

BAUMAN, Z. (2007). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, FCE.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.

BHABHA, H.K. (1994). *The Location of Culture*. Londres, Routledge.

BHABHA, H.K. (Comp.) (1990). *Nation and Narration*. Londres, Psychology Press.

BOLÍVAR, A. (2012). La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora. En DE LA HERRÁN, A. Y PAREDES, J. (Coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid, Pirámide, 41-56.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.

EZQUERRA, P.; ARGOS, J.; FERNANDEZ-SALINERO, C; GONZÁLEZ-GERALDO, J.L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitario y escolar. Disponible:
http://mon.uvic.cat/site-2016/ponencias/ponencia-4/

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 2 vols.

HONORÉ, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. Barcelona, RBA Libros.
LYOTARD, J.F. (1988). *L' Inhuman: Causeries sur le temps*. París, Èditions Galilée.
MARCOVITCH, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid, Cambridge University Press.
NUSSBAUM, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
RORTY, R. (1998). *El giro lingüístico. Dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística. Seguido de "Diez años después" y de un epílogo del autor a la edición castellana*. Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B, 1ª reimp.
SHULMAN, L.S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

EL PRACTICUM COMO ESPACIO DE FORMACIÓN. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE MEJORA EN LOS GRADOS DE INFANTIL Y PRIMARIA

Mariana Alonso Briales
Universidad de Málaga

Julio Vera Vila
Universidad de Málaga

Resumen. Creemos que los ponentes aciertan a señalar algunas de las variables implicadas de manera nuclear en los procesos formativos de los/as docentes. Una de las más importantes es la relación entre la teoría y la práctica. Esta adenda, pretende contribuir a pensar esa relación desde uno de sus posibles ángulos de abordaje: el de la manera de diseñar el practicum como espacio curricular al servicio de una práctica reflexiva y transformadora. Para ello presentamos dos experiencias llevadas a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Palabras clave: formación inicial de profesores, practicum de educación infantil, coordinación de profesores, formación permanente

1. La dicotomía entre la teoría y la práctica

Después de cuatro años de carrera, tras un cuatrimestre entero dedicado al practicum, cuando los alumnos/as se disponen a entregar sus TFGs, suele ser recurrente que entre las conclusiones de muchos de ellos se incluya una rotunda y clara, que suele estar formulada de la siguiente manera: "las prácticas me han permitido darme cuenta de que donde de verdad se aprende es en la práctica. La teoría no me ha servido para nada". Sin lugar a dudas el practicum es un espacio privilegiado en torno al cual se pueden organizar propuestas formativas de gran calado educativo, pero esta afirmación del alumnado pone de manifiesto dos aspectos importantes: por un lado la existencia de una gran falta de coordinación entre ambas instituciones formativas, la escuela y la universidad; por otra parte la dificultad del profesorado para evidenciar la constante y necesaria retroalimentación entre las teorías y las prácticas, las experiencias vividas y las conclusiones generalizables, entre los principios generales y sus aplicaciones, entre las hipótesis y su constatación.

Ya advierten, los autores de la ponencia a la que se adscribe esta adenda, del peligro de los reduccionismos que supone entender que la teoría está vinculada a la universidad y la práctica a la escuela, identificando por tanto, estos escenarios con territorios específicos de aprendizaje (Ezquerra, 2016). Es necesario de-construir esta falsa dicotomía entre teoría y práctica (Colom, 2002). De hecho, las prácticas por sí mismas, sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa, no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino principalmente como instancia de reproducción (Hernández et al., 2011).

Como argumentan los ponentes (Ezquerra, 2016, 9), deberíamos "favorecer transiciones formativas armonizadas entre los diferentes escenarios para propiciar, de ese modo, propuestas más integradoras y consistentes". De esta manera, el proceso formativo, tanto inicial como permanente, favorece la reconstrucción de la experiencia y convierte al docente en agente de transformación social y no en un mero técnico que aplica directrices externas. Es la persona, transitando ambos espacios, la que construye su propio juicio educativo, sistematiza su práctica educativa o como diría Korthagen (2010) toma conciencia de los aspectos implícitos esenciales.

2. Dos experiencias de transición formativa en el practicum. La coordinación inter e intra institucional

Una de las varias transiciones que van a tener que realizar los alumnos/as de los grados en educación a lo largo de su proceso de profesionalización, va a ser la de confrontarse con los lugares de trabajo a través de los diferentes practicum. Para que esta experiencia resulte rica en aprendizajes se precisa de un sistema de tutorización que estimule la reflexión crítica del alumnado y evite su mecánica y rutinaria socialización (Sepúlveda, 2000). Por tanto, una de las claves de dicha formación reside en la calidad de los procesos de tutorización compartida entre el profesional del centro educativo (tutor profesional) y el docente universitario (tutor académico). Y sin duda, un requisito fundamental es la formación y cualificación de ambos profesionales para desempeñar estas tareas de tutorización. Sólo así, el practicum se convertirá en un elemento profesionalizador.

En esta línea, se pretende mostrar dos experiencias concretas de formación y cualificación de tutores profesionales y académicos desarrolladas en la Universidad de Málaga. La primera de ellas trata de mejorar la coordinación entre la Facultad y los tutores profesionales. La segunda, que sólo vamos a dejar apuntada, trata de mejorar la coordinación entre los tutores académicos en la propia Facultad.

2.1. La coordinación inter institucional

La primera experiencia que se presenta consiste en una acción formativa dirigida a los tutores profesionales denominada "Tutorización profesional en el prácticum de estudiantes (Infantil y Primaria)", organizada por el Centro del Profesorado de Málaga en colaboración con el Vicedecanato de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, desarrollada durante el curso 2013-2014. Esta

iniciativa queda regulada en el artículo 7 del Decreto 93/2013, en el que se especifica que el personal docente que tutele la fase de prácticas recibirá formación para el desempeño de dicha función (BOJA 170, 2013). Con ella se pretende favorecer tres objetivos claves: a) contribuir a profesionalizar el rol del tutor/a de practicum, b) elaborar un Plan de Acogida, Tutorización y Evaluación del alumnado en prácticas y c) mejorar las relaciones profesionales entre escuela-universidad. Por tanto, es una actuación que establece estrechos cauces de coordinación entre ambas instituciones, escuela y universidad, que tratan de promover el desarrollo y la adquisición de competencias en los futuros docentes.

El primer objetivo o la primera acción de esta experiencia trata de formar a los tutores profesionales para que antes de recibir alumnos en sus centros conozcan la estructura del practicum, sus objetivos y algunos de los instrumentos de aprendizaje que utilizarán los alumnos, en concreto, el portafolios, los diarios y la rúbrica que deberán cumplimentar a modo de informe evaluador.

El segundo objetivo, implica un trabajo de reflexión y de elaboración conjunta entre los tutores profesionales y representantes de la Facultad a través de los CEPs de un Plan de Acogida, Tutorización y Evaluación para los alumnos.

El Plan de Acogida, es un protocolo de actuaciones relacionadas con la recepción e incorporación del alumnado en prácticas al centro educativo, para orientarle, facilitarle información y acogerle como parte de la comunidad educativa. En dicho Plan se indica el listado de acciones temporalizadas y las personas responsables de las mismas.

El Plan de Tutorización trata de ayudar al alumnado en prácticas a realizar una buena gestión del aula en el contexto del centro. Y para ello, el tutor profesional constituye un elemento clave que ofrece con su forma de actuar modelos de intervención profesional y provoca la reflexión crítica sobre el sentido de los procesos que acontecen en el aula y en el centro educativo.

Y el Plan de Evaluación, entendido como un proceso de recogida de evidencias de los aprendizajes y competencias que se han ido adquiriendo a lo largo del practicum. Esta labor de documentación educativa (Hoyuelos, 2007) se realiza utilizando instrumentos tan valiosos como el diario y el portafolios. Los tutores profesionales han de plasmar sus informes a través de una rúbrica y de una nota numérica. La rúbrica actual surge de ese trabajo conjunto ya mencionado y está en proceso de revisión.

Con respecto al tercer objetivo planteado, se organizó un Seminario Interdisciplinar siguiendo la metodología del aprendizaje basado en problemas. En sus distintos talleres de trabajo participó el alumnado de Practicum III del Grado de Infantil, los tutores académicos de la universidad y los tutores profesionales de los centros. Este formato permitió habilitar espacios flexibles e idóneos para provocar la reflexión y para favorecer y organizar la coordinación de los agentes implicados en el practicum.

Con la intención de partir de situaciones y preocupaciones reales, una maestra en activo diseñó un caso práctico, a partir del cual, el alumnado, acompañado de sus tutores académicos y profesionales, pudo iniciar un proceso de toma de decisiones en búsqueda de soluciones alternativas utilizando los contenidos de las distintas disciplinas y teorías educativas. El caso tenía que ver con el cambio que se había experimentado en el clima de una clase (niños de 5 años) al incorporarse un nuevo alumno en el mes de diciembre. Esta novedad produce un malestar generalizado en el aula y el/la tutor/a

no sabe muy bien cómo afrontar esta nueva situación, sobre todo porque no es capaz de reconocer la raíz del mismo. Las fases de delimitación y análisis del caso, diseño de propuestas de intervención y seguimiento, evaluación y reformulación de la intervención centraron el trabajo realizado en los distintos talleres propuestos.

Estas situaciones que parten del análisis de casos reales son una ocasión privilegiada para vivenciar la necesaria retroalimentación entre la práctica (experiencia directa) y la teoría (experiencia generalizada), entre hechos verificables y principios ético-políticos; entre metodologías y respaldo teórico de las mismas. Incluso para hacer de la reflexión una práctica cotidiana. En definitiva, con este Seminario se generaron espacios compartidos de reflexión para debatir, profundizar y producir conocimiento educativo a partir de la sistematización de experiencias educativas reales y cotidianas. Y sobre todo, para establecer conexiones más sólidas y menos jerárquicas entre universidad y escuela.

2.2. La coordinación intra institucional

La segunda experiencia que estamos llevando a cabo trata de mejorar la coordinación entre los tutores académicos del Practicum III y del Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil. Se ha canalizado a través de un Proyecto de Innovación Educativa, bajo la modalidad de formación en centros. Hay dos niveles de trabajo, uno a nivel de los miembros de cada tribunal de TFG, otro a nivel de coordinación de todos los tutores/as. Las dos asignaturas, practicum III y TFG, están relacionadas a través del diseño, puesta en práctica, evaluación y propuesta de mejora de un proyecto de intervención educativa. Los resultados de ese trabajo se han plasmado, de momento, en una mejora de las guías del practicum y del TFG, así como de la rúbrica empleada para valorar el trabajo escrito, la exposición oral y la presentación de un póster. Pese a la dificultad de implicar a todos los tutores, a pesar de la sobrecarga de trabajo que supone tutelar a tantos alumnos, los acuerdos logrados son una evidencia de la mejora en la calidad de los procesos y de los resultados.

3. Conclusiones

En las experiencias descritas, los alumnos están inmersos en su período de formación inicial, los tutores en procesos de formación permanente y todo ello a través de un proyecto de innovación educativa. Este tipo de iniciativas, con sus limitaciones, puede considerarse como un paso adelante para establecer puentes entre la teoría y la práctica, entre conocimiento intuitivo y conocimiento pedagógico, pero también entre instituciones y entre tutores. No se trata de elegir entre una u otra cosa, sino de establecer vínculos estrechos entre ambos escenarios, puesto que será la única forma de contribuir a desarrollar las competencias profesionales de los docentes, tanto desde la formación inicial como desde la permanente.

Pocos autores como Dewey encarnan ese afán porque las diferentes instituciones educativas trabajen conjuntamente, porque la teoría y la práctica sean experiencias que se requieran mutuamente y porque todos los participantes en una actividad pue-

dan contribuir a determinar las condiciones en las que ésta se ejerce. Éste es el tránsito real y democrático que profesionaliza. Promover ese tercer espacio (Zeichner, 2010), un espacio cargado de interesantes experiencias formativas que provocan pensamiento reflexivo, siempre desde la imprescindible complicidad de ambos escenarios y profesionales.

Referencias

COLOM, A.J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona, Paidós Ibérica.

EZQUERRA, P. (Coord.) (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitarios y escolar. *SITE Democracia y Educación en la Formación Docente*.

HERNÁNDEZ, A.E. et al. (2011). *El practicum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*. Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

HOYUELOS, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, 5-9.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2013). Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 170, 6-50.

KORTHAGEN, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.

SEPÚLVEDA, M.P. (2000). Una ocasión para el aprendizaje y el desarrollo profesional. En RIVAS, J.I. (coord.). *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga, Aljibe, 106-115.

WEATBROOK, R.B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas*, XXIII (1-2), 289-305.

ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 123-149.

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES: OJO CRÍTICO Y GESTIÓN SÓLIDA

Miguel A. Santos Rego
Universidad de Santiago de Compostela

Mar Lorenzo Moledo
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen. La adenda se propone animar el análisis de lo que los autores creen debe suponer un proyecto renovado de formación del profesorado, especialmente en lo que tiene que ver con la educación secundaria. A tal efecto, se consideran las críticas recibidas en los últimos años por los formatos convencionales y determinados énfasis puestos en diseños basados en las condiciones de los puestos de trabajo o, simplemente, en rutas alternativas. El centro de la propuesta aboga por una formación sólida desde la educación superior, a base de consorcios específicos entre universidades y centros educativos de calidad.

Palabras clave: formación de profesores, universidad, reforma educativa, rutas alternativas, gestión del cambio

1. Introducción

La formación del profesorado es un eje de cualquier reforma educativa en cualquier tiempo y coyuntura. Así ha sido y así continúa siendo. Buena prueba de ello es la cantidad –pero no siempre la calidad– de informes y monografías sobre el tema en el concierto internacional (Imbernón, 2006), ya a través de organizaciones formalmente constituidas (UNESCO, OCDE,...) (ver sobre el caso de la UE, el trabajo de Esteve, 2006) o mediante la incursión en el asunto de diferentes instancias de la sociedad civil, refiriendo no pocas veces el interés de fundaciones y asociaciones profesionales (*Holmes Group*, *American Association of Colleges for Teacher Education*, AACTE, *Association for Supervision and Curriculum Development*, ASCD, *World Education Forum, Association for Teacher Education in Europe, European Teacher Education Network*, *Asociación para la Formación del Profesorado y de Personas Adultas Europe for You*,...).

Ya en los últimos años, incluso los mismos gobiernos, acuciados por la repercusión mediática de algunos mensajes incluidos en tales estudios, han encargado a expertos la elaboración de lo que por aquí llamamos un "libro blanco", a fin de alumbrar las bases

de un cambio que, por ser operativo, habrá de superar pruebas de toda índole en la arena política, sindical y propiamente gremial.

Se trata, pues, de un punto que subsume, en alianza con otros no menos nucleares, la atención y preocupación general ante la deriva de una educación que parece encerrada en un laberinto, justo cuando más se abre paso una sociedad –y una economía– del conocimiento (OECD, 2011).

De hecho, la educación de los profesores, independientemente del nivel de enseñanza que refiramos, ha devenido en tópico rutilante de un imaginario histórico-social según el cual los individuos y grupos representan esa figura como instancia clave en el proceso formativo de las nuevas generaciones, ya se trate de un jardín de infancia, o de un centro de postgraduación, por más que se maticen los perfiles o se diferencien los conocimientos, y aún las habilidades susceptibles de integrar el cuadro resultante en cada caso.

2. Formar profesores y/o legitimar el saber pedagógico

Si por abajo esa ha sido la norma, ahí están los profusos y un tanto desarticulados planes de formación docente en nuestras universidades para poner de manifiesto que tal afán didáctico se ha extendido más allá de las clásicas y simbólicas demarcaciones institucionales, predispuestas a reconocer cierta legitimidad epistémica al "saber pedagógico" en la formación de maestros, al tiempo que –*de facto*– la reducían cuando se trataba del profesorado de educación secundaria o, simplemente, la ignoraban al completo subiendo a la terciaria.

Puede que esa representación de la realidad, afectante de moldes identitarios y estratificadores del "ser profesor/a", haya ido cambiando en parte a medida que el sistema se ha ido extendiendo de modo más comprensivo y la investigación neurocientífica ha insinuado, cuando no clarificado, andamiajes entre aprendizaje y conocimiento humano. Pero en absoluto podemos dar por superadas las raíces culturales de una visión (segregadora) que pervive y que se explica mediante recorridos dialécticos, en cuyo marco es difícil de ocultar la pretensión reproductora, categorialmente hablando, de un *habitus* a la convencional usanza discursiva.

La cuestión es de fondo y late con fuerza en la gramática de las creencias que informan los enfoques y las perspectivas sobre lo que es o ha de ser un profesor, ya que en este terreno cognoscitivo los paradigmas no se superponen ni se anulan entre sí con idéntica contundencia a lo que ocurre en otros (química, física,..). La filosofía de la ciencia ha deparado sabrosas aportaciones al respecto.

Bienvenido sea, pues, el ojo crítico en torno al campo de la formación del profesorado, pese a tantas distracciones ciberutópicas y tecnofetichistas, que no han logrado aplacar del todo la teoría o, si se prefiere, la reflexión acerca del "profesor/a" que conviene a la educación de *infantes* y *jóvenes*, que (dicho sea de paso) ya no son lo que fueron y menos aun lo que irán siendo en un futuro donde conectividad y aislamiento proyectarán la paradójica imagen de un mundo asimétrico y que, justo por ello, seguirá necesitado de propuestas dirigidas a rediseñar el sistema con sentido cabalmente pedagógico.

3. La formación de los profesores en el mercado

Tal vez sea oportuno decir que, pese a la globalización, sigue habiendo diversidad de políticas educativas y, consiguientemente, de modelos de formación de profesores. Razón de más para instalar nuestro análisis en unas coordenadas que condicionen en positivo la fijación de un argumentario acorde con razonables previsiones de lo que será la enseñanza en este siglo (MacBeath, 2012), irreversiblemente unida a la sociedad del aprendizaje, pues no es otra la gran capacidad que se ha de cultivar en aras al progreso y la sostenibilidad.

Que a nadie extrañe, por tanto, el notorio interés de megacorporaciones por hacerse fuertes en un mapa donde se vislumbran ventajas económicas a quien domine el entramado de la formación visto en perspectiva internacional. Y es ahí donde hemos de tener las cosas claras, a fin de no mirar hacia otro lado ante la aparición de poderosas agencias en la escena de la educación, naturalmente en disposición de influir cuando no de promover rutas alternativas a la formación del profesorado que tenemos por más sólida y fiable (Lincove et al., 2015). Y ya sabemos de la periódica tentación de bajar la guardia ante las promesas de un mercado, que, a menudo, nos vuelve a recordar la importancia de disponer de políticas públicas a la altura de gobiernos responsables.

Lo que resulta alarmante es el aval fáctico que han recibido en algunos países, y desde determinados despachos oficiales, las llamadas "fast-track routes to teaching", argumentando la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad a los cambios en el mercado de trabajo. A través de esas otras vías, decía Witty (2014), se está dibujando una nueva topografía en la formación de los profesores, reclamando que esta se ancle en el puesto de trabajo sin más. No sorprende demasiado que una modalidad con éxito en el panorama anglosajón se haya bautizado con el simple nombre de "Teach First".

Es puro escepticismo el que emana de propuestas así, toda vez que no se percibe voluntad de actuar para corregir la escasa formación práctica de los futuros profesores, que pone en entredicho la efectividad de estos en las aulas (Zeichner, 2010). En el caso de nuestro país, el debate está más circunscrito a la formación del profesorado de educación secundaria, con una pregunta sobre la calidad real añadida por parte del *Máster* desde su puesta en marcha en 2010.

4. Para concluir

Pero remediar la calidad en tan crucial ámbito de intervención supone poner fin a la irredenta separación entre universidad y centros educativos. De continuar la desconexión, decíamos no hace mucho (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2015, 272), es poco probable la emergencia de aprendizajes de calidad y la implicación activa de quienes han de protagonizar, desde los campos y desde las escuelas, una dinámica de transformación.

Explotar el potencial de la reflexión crítica en este terreno no está reñido, ni mucho menos, con la aceptación de un giro práctico en su diseño y realización (Jansen, Westbroek y Doyle, 2014). Puede que esa vía aliente más contraste de programas y más evaluación de resultados en todo tipo de poblaciones sociales y escolares.

Hacer buenos profesores en y para una sociedad del conocimiento solicita rehacer el proyecto universitario en la formación del profesorado, a base de inteligentes diseños y articulación de consorcios específicos con centros educativos, ventajosos para ambas partes (Santos Rego, 2016; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2015). Sin mistificar el rol de la universidad, pidiendo, eso sí, que se tome en serio su cometido en este asunto, reduciendo al máximo posible las inercias burocratizadoras que dificultan una gestión sólida de la formación. Que es, al fin y al cabo, lo que importa.

Referencias

ESTEVE, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes?. *Revista de Educación*, 340, 41-50.

JANSSEN, F.; WESTBROEK, H; Y DOYLE, W. (2014). The practical turn in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65, 3, 195-206.

LINCOVE, J. A. (2015). Teacher preparation for profit or prestige: analysis of a diverse market for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 66, 5, 415-434.

MACBEATH, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge, UK, The University of Cambridge.

OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. Paris, OECD.

SANTOS REGO, M. A. (ed.) (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid, Biblioteca Nueva.

SANTOS REGO, M. A. Y LORENZO MOLEDO, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.

WITTY, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the university project in education. *Oxford Review in Education*, 40, 4, 466-481.

ZEICHNER. K. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college –and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, 89-99.

POLÍTICAS DE LA UNIÓN EUROPEA EN MATERIA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

Laura Alonso Díaz
Universidad de Extremadura

Resumen. Para lograr una verdadera democratización de la formación docente, necesitamos de un profesorado en continua formación, que sea capaz de adaptarse a las demandas de la sociedad actual. El objetivo de esta adenda es complementar la ponencia "Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitario y escolar" (Ezquerra, Argós, Fernández y González, 2016) ofreciendo una aproximación a las políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado para el siglo XXI. Se ofrece una panorámica de los diferentes documentos de trabajo, comunicaciones, informes, etc. que la Unión Europea ha elaborado para tal fin, concluyendo cuáles son las necesidades, competencias y alternativas de formación que actualmente se están trabajando desde los Estados miembros.

Palabras clave: profesorado, formación del profesorado, formación continua, formación permanente, democratización

1. Introducción

En junio de 2000, el Consejo Europeo de Feira invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para toda la sociedad europea (Consejo de la UE, 2002). Este mandato confirma que el aprendizaje permanente es un elemento clave de la estrategia, definida en Lisboa, de convertir a Europa en la sociedad y en una de las economías más competitivas y dinámicas del mundo basadas en el conocimiento.

Si la educación permanente se considera indispensable en cualquier profesión que presuma de adaptarse a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual, más aún resulta indispensable profundizar en la educación permanente del profesorado. Tal y como Ezquerra, Argós, Fernández y González (2015, 16) indican, "la profesión docente se encuentra en continuo cambio, esto repercute en que el profesorado deba cuestionarse su actividad profesional y tenga que involucrarse en procesos de formación, tanto de inserción como continua."

Inmersos en una *"aldea global"* (McLuhan, 1962), si bien los sistemas de educación y formación son competencia de los países de la Unión Europea, esta interviene para

fijar objetivos comunes y compartir buenas prácticas. Según el principio de subsidiaridad, las decisiones deben tomarse en el nivel más próximo de las personas afectadas, pero no debemos olvidar que estamos ante una sociedad heterogénea y multicultural, donde la difusión del conocimiento va más allá de las fronteras; de ahí que la cooperación en materia de educación y formación figure como parte de la Agenda Política Europea.

La Comisión Europea, en las diferentes comunicaciones e informes que analizamos a lo largo de este trabajo, otorga gran valor a los conocimientos, capacidades y aptitudes de los más seis millones de docentes europeos. La relevancia de su labor en la calidad de la docencia influye directamente en su alumnado. Para hacer frente a la modernización educativa y a los grandes retos de la Sociedad actual, es fundamental que el profesorado esté inmerso en un proceso de formación continua, actualizando sus competencias, conocimientos, habilidades y actitudes. Atrás quedaron los tiempos que cursaban con lentitud y en los que parecía resultar suficiente la formación inicial del profesorado para desempeñar su labor. Hoy en día, la educación inicial del profesorado por sí sola se muestra más que insuficiente para abordar tan ardua tarea.

2. Metodología

En la presenta adenda nos proponemos como objetivo ofrecer una aproximación a las políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado, pues tal y como se ha expuesto, los docentes son elemento clave para el fortalecimiento y la continuación de la democracia en Europa. Para ello se ha realizado un trabajo de cualitativo de investigación documental cuyo resultado se plasma en la tabla 1, una matriz que nos ha permitido aglutinar los objetivos de las principales comunicaciones, informes, documentos de trabajo y notas de la Comisión Europea acerca de la formación continua del profesorado.

Tabla 1. Documentación de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado desde 2007 a 2016. Elaboración propia

Título del documento	Aut.	F	Tipo	Web	Objetivo
Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado	Comisión Europea	2007	COM(2007) 392 final	http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11101	Evaluar la profesión docente y su compleja situación actual en la Unión Europea. Proponer una reflexión compartida de las medidas de formación del profesorado que pueden adoptarse en los Estados miembros y cómo podría apoyarlas la Unión Europea

Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado	Comisión Europea	2007	Informaciones 2007/C 300/07)	http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=EN	El objetivo es acoger con satisfacción la comunicación (COM, 2007 392 final) "Mejorar la calidad de la educación del profesorado" en la que se señala que la calidad de la docencia y de la educación del profesorado es un factor clave para mejorar los resultados académicos y alcanzar los objetivos de Lisboa. Asimismo, reafirma que aunque los sistemas de educación y formación son competencia de los Estados miembros, la cooperación europea cumple una función de gran utilidad a la hora de ayudar a los Estados a afrontar los retos comunes.
Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones: Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes"	Comisión Europea	2012	COM(2012) 669 final	http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669	Comunicación que pone el énfasis en la oferta de aptitudes idóneas para el empleo, el aumento de la eficiencia y la capacidad de integración de los centros de educación y formación y el trabajo colaborativo con todos los actores pertinentes. Uno de los retos más apremiantes es atender las necesidades de la economía y buscar soluciones para atajar el desempleo juvenil. Uno de los apartados de la comunicación se dirige hacia el apoyo a los profesores europeos, que exige de nuevas competencias de los profesores, los formadores del profesorado y el personal directivo.
Documento de trabajo que acompaña a la Comunicación de la Comisión "Rethinking Education". Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. (Apoyando la profesión docente para obtener mejores resultados en el aprendizaje)	Comisión Europea.	2012	Documento de trabajo SWD(2012) 374 final	http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF	Documento aplicable a todos los profesionales de la educación (quienes enseñan, educan y gestionan el aprendizaje en educación infantil, obligatoria, profesional y de adultos). Ofrece evidencias para proponer las políticas señaladas en "*Rethinking Education*" (Comisión Europea, 2012a). Los resultados se dirigen a apoyar una serie de prioridades, áreas de acción y la inversión en las profesiones de enseñanza para lograr las reformas necesarias, teniendo en cuenta la crisis socioeconómica.

Supporting teacher competence development for better learning outcomes. (Apoyando el desarrollo de competencias del profesorado para obtener mejores resultados en el aprendizaje)	Comisión de las Comunidades Europeas. Grupo de trabajo: "Teacher Professional Development"	2013	Informe C.E.	http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_es.pdf	Definir lo que se espera que el docente conozca y sea capaz de hacer, estableciendo un marco de trabajo para - Definir los resultados de aprendizaje de los programas de formación inicial del profesorado. - Definir criterios para la selección y contratación de plazas de maestros. - Evaluar las necesidades de los maestros para la formación en el empleo. - Establecer oportunidades de aprendizaje profesional para que los maestros continúen desarrollando sus competencias a lo largo de su carrera profesional. Ofrecer a quienes elaboran las políticas consejos razonables basados en evidencias y experiencias analizadas en los países participantes.
Supporting teacher educators for better learning outcomes. (Apoyando a los formadores del profesorados para obtener mejores resultados en el aprendizaje)	Comisión Europea	2013	Informe C.E.	http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf	Los formadores de docentes son actores cruciales para mantener y mejorar la calidad de la plantilla docente. Este informe tiene como objetivo contribuir a las políticas dirigidas a obtener profesorado con una formación inicial de la más alta calidad, así como fomentar que se continúen desarrollando y ampliando las competencias del profesorado a lo largo de sus carreras. Los Estados miembros reconocen cada vez más la necesidad de definir claramente aquello que se debe esperar de quienes enseñan a los maestros, y prestar especial interés y cuidado de la contratación y selección de formadores de docentes.
Strengthening teaching in Europe. (Fortaleciendo la enseñanza en Europa)	Comisión Europea	2015	Notas C.E.	http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf	Notas que recogen información fundamental de dos informes realizados por la red de trabajo Eurydice y por la European Commission's Centre for Research on Education and Lifelong Learning (JRC-CRELL). Algunas de las informaciones que recogen se relacionan con la formación del profesorado.

La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas.	Comisión Europea	2015	Informe Eurydice	http://bookshop.europa.eu/	El informe va dirigido a los docentes del primer ciclo de la educación secundaria. Examina cinco áreas referentes a: - Demografía y condiciones laborales. - Formación inicial del profesorado y la transición a la profesión docente. - Desarrollo profesional continuo. - Movilidad entre países. - Atractivo de la profesión.

3. Conclusión

La Unión Europea considera que la calidad de la enseñanza es un factor fundamental para alcanzar los objetivos de Lisboa en materia de cohesión social, crecimiento y competitividad económica, para ello el profesorado debe estar en condiciones de garantizar una enseñanza de calidad que permita a la ciudadanía europea la adquisición de conocimientos y competencias que van a necesitar a lo largo de carrera profesional.

No obstante, según indica la propia Comisión Europea (2007a; COM, 2007, 392 final), la inversión realizada en formación continua sigue siendo insuficiente, a pesar de ser obligatoria en once de los Estados miembros, la tasa de participación es baja. Y aunque las nuevas comunicaciones están incidiendo en la necesidad de revalorizar la profesión y de contratar y seleccionar a los mejores para que ejerzan como docentes (Comisión Europea, 2012a; COM, 2012, 669 final), se acompañan estas medidas con otras que inciden muy especialmente en el desarrollo de competencias para el profesorado (Comisión Europea, 2012a) y en la formación de los docentes de los futuros profesores (Comisión Europea, 2013b). Para el desarrollo profesional, la Comisión Europea apuesta por uso de la evaluación formativa, el trabajo en contextos de inclusión, pedagogías centradas en el aprendiz y el aprendizaje individualizado, un uso más acertado de las Tic y de los recursos abiertos. Por otro lado, también se potencia el uso de encuestas hacia el profesorado, pues conocer la opinión de los docentes resulta fundamental a la hora de planificar estrategias de formación de éxito, dado que las necesidades del profesorado y su participación en la formación continua son directamente proporcionales.

Son diversas las necesidades del profesorado, pero siguiendo los análisis presentados por la Comisión Europea (2015b), existen cinco factores acuciantes: la docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales, competencias Tic para la docencia, nuevas tecnologías en el lugar de trabajo, comportamiento de los estudiantes, gestión de una clase y gestión de la docencia dentro de un marco multicultural o multilingüe.

Finalizamos esta adenda presentando las actuaciones y propuestas que se están desarrollando en los diferentes Estados miembros para hacer frente a la formación continua del profesorado en los campos formal, no formal e informal:

- *Workshops* o seminarios de trabajo.
- Programas de Grado, Másters y Doctorados.

- Colaboración con redes de trabajo para la innovación curricular o la práctica orientada.
- Compartir la práctica educativa mediante comunidades de práctica (presenciales y virtuales), intercambios de experiencias, observación de la práctica educativa.
- Aprendizaje experiencial en el lugar de trabajo: programas mentor.
- Aprendizaje autónomo y autorregulado.
- Inscripción en programas de movilidad internacional (Commenius, Erasmus...).
- Uso de las Tic y herramientas en línea que apoyan y refuerzan el desarrollo profesional docente (eje. eTwinning).
- Visitas de observación a otros centros, empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales.
- Cursos ofrecidos por organismos públicos y privados de formación continua ya sean en formato presencial, *blended learning* o e-*learning*.
- Asistencia a congresos o conferencias pedagógicas.
- Participación en proyectos de innovación docente.
- Participación en proyectos de investigación docente.

Referencias

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2002). *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01)*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas 9.7.2002 C 163/1.

COMISIÓN EUROPEA (2007). *COM(2007) 392 final. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado.* Disponible: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV: c11101

COMISIÓN EUROPEA (2007b). *Informaciones 2007/C 300/07. Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado.* Disponible: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=EN

COMISIÓN EUROPEA (2012a). *COM(2012) 669 final. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al Consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones: Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes."* Disponible: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669

COMISIÓN EUROPEA (2012b). SWD(2012) 374 final . *Documento de trabajo que acompaña a la Comunicación de la Comisión "Rethinking Education".* Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Disponible: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN: PDF

COMISIÓN EUROPEA (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* European Comision. Disponible: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_es.pdf

COMISIÓN EUROPEA (2013b). *Supporting teacher educators for better learning outcomes.* European Comision. Disponible: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

COMISIÓN EUROPEA (2015a). *Strengthening teaching in Europe. European Comision*. Disponible: http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf

COMISIÓN EUROPEA (2015b). L*a profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas.* España: Eurydice.

EZQUERRA, P. ARGÓS, J. FERNÁNDEZ, C. Y GONZÁLEZ, J.L. (2016). *Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitario y escolar.* Ponencia presentada XXXV Seminario interuniversitario de teoría de la educación Democracia y educación en la formación docente.

MCLUHAN, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man.* Toronto: University of Toronto Press.

PROPUESTA FORMATIVA DEL DOCENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

María José Albert Gómez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen. La mejor garantía para una sociedad democrática es una sociedad donde la educación ha de estar basadas en el respeto de los derechos humanos. Para ello se necesita que todos los agentes de la educación, profesores, alumnos, escuela y sociedad tengan una formación en derechos humanos como pilar de una sociedad democrática. Esa formación ha de estar incluida en los distintos escenarios formativos, en la formación inicial y en la permanente de una forma transversal, incidiendo tanto en la parte teórica como práctica de la formación docente. Proponemos un modelo de formación encaminado a un docente comprometido con la reflexión y la acción.

Palabras clave: formación, derechos humanos, democracia, profesión docente

1. Introducción

Una Educación democrática es una exigencia, y a la vez un reto de las sociedades actuales en su preocupación por la formación de los ciudadanos. Se trata de una tarea prioritaria para las naciones jóvenes, pero también para las naciones con una experiencia democrática más antigua. La democracia no se establece de una vez para siempre, es una conquista perpetua, siempre inacabada (Pérez Serrano, en López Barajas y Ruiz Corbella, 2000, 56).

La educación es una estrategia privilegiada para esta tarea ya que perpetua un espíritu democrático que debe irse forjando desde la experiencia diaria. A través de la Educación es necesario promover la comprensión internacional, la paz, la cooperación, el entendimiento mutuo entre culturas y razas, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales ya que la democracia no es solo un sistema político sino la expresión política de los valores de autorrealización, autodeterminación e igualdad (Albert Gómez, 2014).

El cultivo de estos valores que van a fundamentar una sociedad democrática, ha de responder adecuadamente a la defensa de la propia identidad cultural y el pluralismo cultural. De ahí que se imponga una educación democrática basada en la tolerancia y

en el reconocimiento de la diversidad y el respeto a las diferencias individuales y culturales. A través de una educación democrática, basada en el respeto de los derechos humanos se potencia un hombre reflexivo, crítico y activo, que desarrolle y potencie una sociedad democrática. Así los hombres y mujeres de este tipo de sociedad han de ser conscientes de que, en virtud de sus derechos y a través de sus acciones, pueden influir en las decisiones que afecten a sus vidas personales y a la sociedad en su conjunto.

Una sociedad democrática debe difundir el conocimiento básico y respeto por los derechos humanos, asumiendo obligaciones y responsabilidades. La sociedad para esto cuenta, con un aliado importantísimo, "la educación". A través de la educación se ha de potenciar una formación democrática no solo en el dominio cognoscitivo, sino también en otros como el afectivo y el social, de tal forma que la enseñanza de los derechos humanos no este relegada solo a la escuela y al ámbito formal, sino también a otros ámbitos, a través de comunidades, ayuntamientos, cooperativas, asociaciones, etc., espacios todos ellos que propicien la participación creciente, la integración, responsabilidad, y solidaridad fomentando actitudes intelectuales y sociales que lleven a acciones democráticas mediante el compromiso personal de cada uno.

2. Importancia de educar en derechos humanos para la formación del profesorado

Para conseguir esa sociedad democrática se necesita que todos los agentes que participan en la educación tengan una formación adaptada a la evolución de una sociedad cambiante. Para ello es necesario que el docente como uno de los agentes de la educación encaminada al cambio y la transformación socioeducativa, tenga una formación democrática y esta ha de estar basada en el respeto a los derechos humanos. Esta formación se ha de llevar a cabo en todos los escenarios educativos, tanto desde la formación inicial como la permanente, así como en las distintas pasarelas que forman parte de un continuo en el desarrollo profesional y exigencias de la profesión del docente; ha de estar adaptada a las diferentes modalidades, diferentes marcos, contextos y niveles en los que se desarrolla la actividad profesional; ha de ser una formación con una buena base teórica, como corresponde a los teóricos de la educación, basada en la autonomía de la persona, la reflexión y en la crítica que fundamente y de consistencia a la acción en la práctica diaria tanto en las aulas como en los ámbitos sociales; ha de ser un modelo formativo que comparta conocimientos, actitudes, habilidades, valores y competencias que le permitan desarrollar su tarea profesional en buenas condiciones, en definitiva una formación tanto instrumental y técnica dirigida por los contenidos curriculares como una formación democrática que potencie la autonomía reflexiva, responsable y coherente (Escudero González y Rodríguez, 2013).

En la sociedad del conocimiento en la que vivimos el docente se enfrenta a situaciones de alta complejidad donde la formación se entiende en clave de creación de conocimiento y en la que la sociedad se caracteriza por un alto nivel de complejidad y diversidad. No se trata solo de comunicar bien y planificar, se trata de conseguir que los alumnos aprendan de forma autónoma, con perspectiva de poderlo hacer a lo largo de su vida en contextos de cooperación y construcción colectiva del conocimiento,

resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios en situaciones de incertidumbre, conocimientos avanzados teórico prácticos, es decir una serie de competencias básicas para el ejercicio de la profesión docente (Martínez, 2016). Pero desde nuestro punto de vista no es suficiente que el profesorado desarrolle solo este tipo de competencias básicas del saber y del saber hacer, es necesario también las competencias relacionadas con el saber ser, y es aquí donde proponemos de forma transversal adaptada a las características del alumnado en todas las etapas donde se desarrolla su actividad docente, una formación basada en los valores democráticos que a su vez son sustentados por los derechos humanos.

Este tipo de formación supone respetar a los otros como iguales; reconocer la igualdad, la libertad, dignidad de todos y la legitimidad de los puntos de vista que no se comparten; espetar la libertad del individuo; comprender la diversidad, aceptarla y valorarla; ser parte activa de la sociedad; fomentar la cooperación y la solidaridad; respetar la identidad individual y la autonomía; fomentar el desarrollo y la práctica de las capacidades críticas en la solución de problemas individuales y grupales, así como construir nexos para la toma de decisiones; fomentar la unidad básica entre individuos y pueblos; reconocer y respetar los derechos de los demás y cumplir con los deberes sociales, todos ellos principios necesarios para una formación democrática necesaria para un mundo global en el que nos ha tocado vivir.

Cada vez es más generalizada la opinión de que la educación en derechos humanos es fundamental y puede contribuir a la disminución de las violaciones de los mismos y a la creación de sociedades democráticas, libres, justas y pacíficas.

Los autores Gil, Jover y Reyero, a los cuales nos unimos, nos explican la importancia de la educación en derechos humanos, porque a través de la educación en derechos humanos "Se podría logar un mundo más humano si las nuevas generaciones asumieran que todas las personas estamos unidas en un proyecto común de humanización a través de los derechos humanos" (Gil, Jover, y Reyero David, 2001, 17).

Entre otros motivos podemos señalar: porque la educación en derechos humanos es un cauce para cimentar una sociedad pluralista y democrática; porque es necesario para vivir en paz la aceptación y el respeto a los demás, así como el desarrollo de la identidad personal y social de cada individuo; porque los derechos humanos recogen los procedimientos y los valores básicos que organizan y facilitan la convivencia democrática; porque permite desarrollar una capacidad de reflexión teórica, de práctica reflexiva y de análisis, completando la formación del docente.

3. Metodología

La educación en derechos humanos, ha de consistir en una educación centrada en los valores éticos que se sustentan en la Declaración Universal.

La metodología que proponemos es una metodología basada principalmente en la interiorización, encaminada a elaborar un pensamiento ético, autónomo, racional, justo, solidario y tolerante para la convivencia, así como el compromiso e implicación a nivel individual y colectivo con los derechos humanos.

En base a esto y siguiendo a Marín Ibáñez (1976) y Ferreiros (IEPS, 1979) proponemos una metodología basada en el proceso de clarificación de valores, que tiene en cuenta los ámbitos de reflexión, estima y actuación. Esto supone entender a la persona en su totalidad integrada como "ser bio-psico-socio-cultural e implica atender a las tres dimensiones de su naturaleza: pensamiento, emotividad y comportamiento. Se trata de un conjunto de procedimientos que tienen por objeto que el alumno realice un proceso reflexivo de valoración personal, en virtud del cual sea consciente y responsable de lo que valora acepta o piensa (Albert Gómez, 2014, 218).

Como principios didácticos proponemos:

1. Vivir los derechos humanos.
2. La conexión con la vida real del centro y del entorno.
3. La importancia del ambiente y la organización de la propia escuela o institución.
4. La educación desde la acción.
5. La participación del alumnado en el "qué" y en el "cómo" del proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación.
7. La preferencia de los enfoques globalizadores e interdisciplinares.
8. La coherencia entre los fines y los medios a emplear.
9. La combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos.

La educación en derechos humanos, como base de una formación democrática puede organizarse de distintas formas, desde un proyecto educativo de centro, desde una asignatura o de una forma transversal en todas y cada uno de las etapas del sistema educativo, desde la educación infantil hasta la formación del profesorado.

Proponemos la transversalidad uniéndonos a los defensores de la misma que afirman que la educación en derechos humanos como base para una formación democrática, no puede ser una asignatura más del currículum escolar, sino una dimensión transversal que impregne el currículum de cualquier materia. Con la transversalidad se introducen nuevos contenidos y se reformulan los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar; afectan a toda la acción educativa de todas las áreas y niveles educativos y requieren su planificación y su correspondiente ejecución así como una mayor evaluación por parte de toda la comunidad educativa; propone una estrecha y necesaria relación entre lo cognitivo y lo afectivo y lo práctico; la transversalidad de los derechos humanos precisa de una organización del centro basada en estructuras democráticas, participativas, el compromiso y la cooperación para que los valores que se propugnan sean vividos en la vida cotidiana del centro. En definitiva:

> "Los derechos humanos no pueden ser unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar profundamente, por ello tampoco puede ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino vivencias que acompañan minuto a minuto su vida y la de toda la escuela o institución" (Durkheim, 1963,10).

Referencias

ALBERT GÓMEZ, M.J. (2014). *La vertiente educativa y social de los derechos humanos.* Madrid, Ramón Areces.

DURKHEIM, E (1963). *L`education morale*, Paris, R.U.F.

ESCUDERO, J.M.; GONZALEZ, M.T. y RODRIGUEZ, M.J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la Formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.

GIL, F; JOVER, G REYERO, D (2001). *La enseñanza de los derechos humanos.* Barcelona, Paidós.

I.E.P.S. (1979, 2ª. ed.). *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid, Narcea.

LÓPEZ BARAJAS, E y RUIZ CORBELLA, M. (2000). Derechos humanos y educación. Madrid, Uned.

MARÍN IBAÑEZ, R (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, Miño.

MARINA, J.A., PELLICER, C. Y MANSO, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar.* Madrid, MECD.

MARTINEZ, M (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Revista de Pedagogía Bordón*, 68, 9-15.

SUBIRATS, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81, 45-57.