

I N V E S T I G A C I O N E S

Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación

Practicum in initial teacher education: challenges and opportunities of a research

Nieves Blanco,* Carmen Rodríguez-Martínez** y M^a del Pilar Sepúlveda***

Recibido: 7 de septiembre de 2022 **Aceptado:** 13 de septiembre de 2022 **Publicado:** 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Blanco, N., Rodríguez, C. y Sepúlveda, M^a. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 114-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>

RESUMEN

El proyecto sobre las prácticas (1991-1993) y el modo en que se desarrollan y se viven por parte de todos los implicados (supervisores, tutores y estudiantes) constituyó un reto y una oportunidad de gran valor para quienes participamos en él. Liderado por Ángel Pérez, implicó a profesoras/es de Málaga, Almería, Cádiz y Granada, y fue el marco de formación en investigación cualitativa de quienes nos estábamos iniciando en esta nueva forma de acercarse a la realidad. Y también de diversas tesis doctorales y trabajos de divulgación (si bien no teníamos entonces ni la presión ni la mentalidad productivista que luego nos ha invadido). Para entender su relevancia, situamos el proyecto en el tiempo en que fue realizado, analizamos su sentido y valoramos su proyección de futuro. Cabe destacar el momento en que se realizó, especialmente importante por la efervescencia intelectual y política de los años 80 y 90. Los planteamientos que están en la base del proyecto y las conclusiones derivadas del mismo, han sostenido algunos de los planes de estudio en Andalucía y otros contextos, si bien con menos profundidad y radicalidad de la que hubiéramos pretendido.

Palabras clave: prácticum; formación inicial del profesorado; investigación cualitativa

ABSTRACT

The project on practicum (1991-1993) and the way in which they were developed and lived by all those involved (supervisors, tutors and students) constituted a challenge and an opportunity of great value for those of us who participated in it. Led by Ángel Pérez, it involved teachers from Málaga, Almería, Cádiz and Granada, and it was the training framework in qualitative research for those of us who were starting out in this new way of approaching reality. And also from various doctoral theses and outreach works (although we did not have the pressure or the productivist mentality that has invaded us later). To understand its relevance, we place the project at the time it was carried out, analyze its meaning and assess its future projection. It is worth noting the moment in which it was carried out, especially important due to the intellectual and political effervescence of the 80s and 90s. The approaches that are at the base of the project, and the conclusions derived from it, have sustained some of the study plans in Andalusia and other contexts, although with less depth and radicality than we would have liked.

Keywords: practicum; initial teacher education; qualitative research



*Nieves Blanco [0000-0001-7735-4593](https://orcid.org/0000-0001-7735-4593)
Universidad de Málaga (España)
nblanco@uma.es

**Carmen Rodríguez-Martínez [0000-0002-0423-458X](https://orcid.org/0000-0002-0423-458X)
Universidad de Málaga (España)
carmenrodri@uma.es

***M^a del Pilar Sepúlveda [0000-0002-6829-7790](https://orcid.org/0000-0002-6829-7790)
Universidad de Málaga (España)
mdsepulveda@uma.es

“Para nombrar el mundo hay que ponerse en juego en primera persona. Ponerse en juego en primera persona quiere decir arriesgarse a juntar, también cuando se habla o se escribe, la razón y la vida, evitando repetir como la ninfa Eco lo que se ha oído decir, eco nunca original y casi nunca peligroso.”

María-Milagros Rivera (1994)

Esto es lo que denomina Ángel Pérez Gómez (2021) resituar la pedagogía para aceptar la complejidad y para acercarla al sentido de la vida. Las prácticas de enseñanza de los futuros docentes forman parte del desafío por cultivar la sabiduría, esa palabra tan completa, que va y viene desde la práctica a la teoría siempre en diálogo, en reflexión, con consciencia. Pero no solo para aprender a conocer, sino para pensar y sentir, fomentar el cuidado de los demás, buscar la honestidad y fomentar la autonomía en relación.

1. INVESTIGAR SOBRE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

1.1. El contexto

En la convocatoria de 1990 de la DGICYT, dentro del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación se aprueba el proyecto “Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en Andalucía” (PB-90-0813). Se desarrolló entre 1991 y 1993, bajo la dirección de Ángel I. Pérez Gómez, junto a 8 investigadores/as, aunque en su transcurso implicó a un número bastante más amplio de docentes universitarios y de estudiantes de doctorado.

El proyecto supuso una gran oportunidad y un enorme reto: adentrarse e investigar sobre cuestiones de gran trascendencia en la formación inicial del futuro profesorado en Andalucía. A través de esta investigación se analizó la influencia de la formación práctica en la formación del pensamiento pedagógico del alumnado, y la proyección de los procesos de socialización durante este período formativo, es decir, de qué modo mediaban los diferentes intercambios durante este período en la formación de los futuros maestros y maestras. Como en la investigación anterior sobre la puesta en marcha de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía, la abordamos con una metodología cualitativa, que suponía una novedad en el ámbito pedagógico español y en la que nos formamos buena parte de quienes tuvimos la fortuna de participar en ellas.

Para entender el reto y la oportunidad que supuso este proyecto, y otros de los que lideró Ángel Pérez y en los que nos formamos buena parte de quienes después nos hemos incorporado a la universidad o hemos desarrollado este enfoque de investigación, es necesario hacer referencia al contexto de la formación y de la investigación en educación en España. Ángel Pérez –junto a José Gimeno y algunos otros– es un referente imprescindible en el proceso de modernización de las ideas, la investigación y las prácticas en el ámbito pedagógico y –muy especialmente– de la formación del profesorado.

Como tantas veces ha recordado Ángel, los años 70 –que fueron los de su incorporación a la docencia universitaria, en Salamanca y luego en Madrid– supusieron un momento de ruptura

tanto política como científica con un pasado que –en ambos aspectos– era cerrado y frustrante, un contexto intelectual empobrecido y limitado. Ángel Pérez ha sido determinante en su esfuerzo incansable por modernizar la cultura pedagógica española, por dar a conocer y por incorporar a la práctica de las escuelas y de los centros de formación del profesorado, las preocupaciones y los interrogantes necesarios para atender a las necesidades de una realidad que estaba cambiando a ojos vista. Hay que tener muy presente “el desierto intelectual en la pedagogía española de los años setenta, donde en el panorama académico español no podía encontrarse ningún referente de prestigio internacional”, tal como él mismo lo ha caracterizado en alguna ocasión.

En los años 70, tanto en España como en otros lugares, era notoria la insatisfacción con la formación que recibían los futuros docentes (Ryan, 1975). En nuestro país, han coexistido desde el siglo XIX dos modelos de formación docente, uno para la enseñanza primaria –consistente básicamente en una cultura general ampliada, y cuestiones metodológicas prácticas–, y otro para la enseñanza secundaria –con énfasis en aspectos disciplinares y desatención grande a las facetas pedagógicas y prácticas. Al respecto, el juicio de Arturo de la Orden (1982, 8) es sumario: “Los programas de preparación de profesores, vigentes hoy en la mayor parte de los centros formativos, se apoyan, como los de hace un siglo, en conocimientos empíricos, experiencia acrítica y algunos principios filosóficos, psicológicos y sociales de carácter general, difícilmente operacionales, pese a los evidentes avances pedagógicos en las últimas décadas”.

Las Escuelas Normales se habían venido rigiendo por los planes de 1950, 1967 y 1971 (vigente hasta la Ley de Reforma Universitaria del 83). Como recuerdan Rafael Jiménez Gámez, Carmen Rodríguez Martínez y Juan Pérez Ríos (1999), en su revisión de los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España, la Ley General de Educación modelaba un profesor tecnólogo, cuya formación se limitaba al dominio del lenguaje y la técnica de la programación en el marco de un curriculum tecnoburocrático (Beltrán, 1991). Aun así, será esta reforma de 1970 la que elevó al nivel universitario la formación del profesorado. No será hasta la llegada del primer gobierno socialista cuando se reconceptualiza la función del profesorado, en el marco de las nuevas ideas que –de modo emblemático– recoge el libro “La enseñanza: su teoría y su práctica” (Gimeno y Pérez, 1981). Unas ideas que, junto a la experiencia de los MRPs, dan forma al Proyecto de reforma de la enseñanza de 1987, en España, y al Documento de Carboneras, en Andalucía.

1.2. El cambio educativo

Los años 80 representaron un enorme salto, tanto político como intelectual, en los que se impulsaron reformas imprescindibles en la formación del profesorado y en la educación básica. Hay en esta época una efervescencia intelectual y política, de base democrática, que se manifiesta en una cantidad importante de documentos de debate, entre los que cabe destacar, además de los ya citados: Modelo de Formación Inicial de Profesores y Especialistas en Educación (1984); Documento Base para la Elaboración del Estatuto de Profesorado (1986); Libro Blanco (1989), el Plan de Investigación y de Formación del Profesorado (MEC, 1989).

Hay una publicación que supone un punto de inflexión en ese proceso de poner a la pedagogía y a la didáctica en el mundo, y en contacto con lo que en el mundo se estaba pensando y escribiendo. Se trata de “La enseñanza: su teoría y su práctica” (Akal, 1981), coordinada por Ángel Pérez y José Gimeno. Como indican en el prólogo, el libro tenía un doble objetivo: acercar a los

especialistas las nuevas corrientes de pensamiento, traduciendo una serie clave de textos, y contribuir a la formación didáctica de los futuros maestros y educadores. Y para ello traducen una serie de textos básicos que recorren las distintas temáticas relevantes en el ámbito pedagógico: enseñanza, cultura y sociedad; la investigación didáctica; la teoría del currículum; la programación de la enseñanza; los contenidos del currículum; el profesor y la formación del profesorado; y la evaluación didáctica. En estos ámbitos, se acercan las ideas de Bourdieu, Apple, Bernstein, Dreeben, Hamilton, Guba, Schwab, Kliebard, Pinar, Eisner, Popkewitz, Parlet y Hamilton o Barry McDonald, autores que han sido fundamentales en la modernización de las ideas pedagógicas en los años 80 y 90, y que han sostenido la formación de las últimas generaciones de educadores y han sostenido e iluminado las reformas que se impulsaron en los años 80 (aunque en su concreción traicionaran gran parte de esas ideas).

En este marco también hay que situar los contactos, que aún permanecen, de Ángel Pérez con Lawrence Stenhouse, Barry McDonald y Elliott Eisner en la Universidad de East Anglia, en Norwich. Un espacio de formación que ha sido fundamental para muchos de nosotros y para la modernización del pensamiento pedagógico y de la investigación en España. Fruto de esa relación tenemos el emblemático Congreso de la Manga en el otoño de 1982 (I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales).

En 1983 Ángel llega a Málaga como catedrático de Didáctica y se inician sus contactos con los muy influyentes y activos Movimientos de Renovación Pedagógica, especialmente el MCEP y el Colectivo de la Axarquía, que ha perdurado hasta la actualidad. Y que, en la década de los 80 y en el contexto ya señalado, dio lugar –entre otros– al Documento de Carboneras (1987), en Andalucía, que abrió la posibilidad de una educación apoyada en las nuevas ideas pedagógicas y en la tradición de la potente renovación pedagógica española, y especialmente andaluza, pero que desafortunadamente quedó frustrada cuando se impuso, desde el Ministerio, un enfoque tecnológico –aunque disfrazado– como base didáctica de la LOGSE.

También de este contexto proviene la promoción de la investigación del profesorado, que fructificó años después en la convocatoria del primer programa de colaboración escuela-universidad a través de los proyectos de investigación financiados por la Junta de Andalucía (y que aún se mantiene, si bien ha perdido el impulso innovador con que nació).

En 1983, tras la victoria en las elecciones del Partido Socialista, y con el ministro José María Maravall, es determinante la constitución del denominado Grupo XV, en el que participó decididamente Ángel Pérez con José Gimeno y que tuvo el encargo de elaborar un informe técnico sobre las titulaciones universitarias de formación del profesorado, que se pretendía diera consistencia a la Ley de Reforma Universitaria. Aunque las propuestas no fueron recogidas con el alcance que el informe proponía, debemos a ella aspectos tan determinantes como la incorporación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las Escuelas de Magisterio, a la Universidad. Algo que supuso un reto enorme y una gran dificultad organizativa y sobre todo emocional, con la incorporación del profesorado de Magisterio a los Departamentos Universitarios, enriqueciendo la convivencia y la formación de unos y de otros. La complejidad del proceso, y la resistencia que generó, se evidencian en el documento publicado en el monográfico de la Revista de Educación, fruto del Seminario celebrado en Segovia cuyo cometido es defender la identidad de las Escuelas de Magisterio (nº 269, 1982).

Allí se plantean ideas tan actuales como el MIR para la formación inicial del profesorado, que apuntaban la necesidad de un periodo de prácticas de iniciación profesional similar al de los “Médicos Interinos Residentes”, que nunca se puso en práctica y está actualmente en debate. Prácticas para aprender a ser profesor o profesora en un modelo de colaboración entre la escuela y la universidad, y no para reproducir los contextos educativos conocidos.

También deriva del trabajo del grupo XV la forma en que nacieron los CEPS en los años 80 como una institución central en la formación permanente del profesorado de primaria y de secundaria (y que, desde nuestro punto de vista, han ido perdiendo con el tiempo). La estructura horizontal que adoptaron los CEPs originalmente, la formación centrada en los problemas de la práctica, la primacía de la práctica y la atención y reconocimiento a las necesidades e ideas del profesorado son una seña de identidad que debe mucho al pensamiento de Ángel Pérez y a su compromiso pedagógico y político por mejorar la educación y la formación del profesorado.

Porque, como tantas veces ha repetido, la calidad de la educación será la calidad de la formación que tengan sus docentes. Y siempre ha defendido la necesidad de mirar a la práctica como núcleo de la formación, pero enriqueciendo esa mirada con el apoyo de una formación universitaria del más alto nivel científico. Así lo vuelve a expresar en una reciente publicación, en esta revista, demandando la creación de un tercer espacio, un escenario donde se pueda vivir y experimentar, donde la reflexión y la indagación tengan un lugar prioritario. A lo largo de las últimas décadas viene demandando la cooperación entre la escuela y la universidad, “en una atmósfera de indagación rigurosa, experimentación arriesgada e innovación creativa” (2019, 15).

En 1982, la Revista de Educación publica un monográfico (nº 269) centrado en la formación del profesorado que realiza un recorrido amplio sobre el tema, con presencia de gran parte de los profesores universitarios relevantes en España (Arturo de la Orden, José Luis Castillejo, Agustín Escolano, Ricardo Marín Ibáñez o José Gimeno, entre otros). Es una muestra de la preocupación por el tema, que continúa hoy vigente: el número cero de esta revista Márgenes (2019), se abrió precisamente con un monográfico sobre el mismo tema (“¿Hacia dónde va la formación del profesorado?”).

2. EL DESARROLLO DEL PROYECTO

2.1. La investigación de prácticas

En ese contexto que acabamos de mostrar, se desarrolla el proyecto de investigación al que venimos haciendo referencia, que combinó la indagación de grandes muestras, con encuestas a supervisores, tutores, y futuros docentes, con estudios de casos. En concreto se realizaron 8 estudios de casos en las diferentes Escuelas de Formación de Profesorado de Andalucía, los cuales fueron desarrollados por: Rocío Anguita Martínez, M^a Dolores Díaz Noguera, M^a Luisa Fernández Serrat, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M^a Dolores González Castilla, Juan Pérez Ríos, Carmen Rodríguez Martínez y M. Pilar Sepúlveda Ruiz.

Estos estudios –focalizados en el período de prácticas– evidenciaron cómo vivieron y sobrevivieron los y las estudiantes durante su proceso formativo, sus aprendizajes, sus venturas y desventuras al pasar por la cultura de un centro escolar. Se profundizó en el mito de las prácticas,

destacándose en todos ellos el fuerte impacto del proceso de socialización profesional experimentado en su conocimiento práctico e identidad profesional.

Los participantes en la investigación resaltaron el valor otorgado a los contextos prácticos y a las experiencias vividas en las aulas. Dichos espacios constituían, para ellos, el verdadero espacio formativo, otorgándole un gran protagonismo en su proceso de aprender a ser maestros y maestras. Es decir, consideraban los centros de prácticas como el espacio relevante y clave en la formación adquirida, sin cuestionar en, muchos de los casos, lo que estaban experimentando y cómo estaban aprendiendo lo que para ellos y ellas era tan valioso. A través de esta investigación se puso de manifiesto la facilidad con la que el alumnado se socializaba de manera acrítica en la cultura escolar en general, en la cultura de aula en particular, sin detenerse a reflexionar si el aprendizaje adquirido y el modo de acercarse a la labor profesional, durante este período de formación práctica, había contribuido en la reproducción de los mismos esquemas de interpretación vividos durante su biografía escolar o, por el contrario, constituía una oportunidad para reelaborar sus conocimientos previos sustentándose en los planteamientos y referentes teóricos trabajados en las aulas universitarias con sus respectivos/as docentes.

En definitiva, a través de los diferentes estudios, las investigadoras e investigadores tuvieron la ocasión de profundizar en los procesos de socialización, permitiéndoles analizar los intercambios cotidianos que se producían en el contexto profesional y comprender cómo incidía en el conocimiento práctico del alumnado en prácticas, siendo éste el que guiaba y determinaba la actuación profesional en cada momento. También tuvieron la oportunidad de observar cómo para facilitar la construcción del pensamiento práctico del alumnado se requerían unas condiciones de trabajo, unas estrategias que promovieran la reflexión, el cuestionamiento, unos espacios y tiempos para desarrollar una labor de tutorización compartida y personalizada que ayudara, facilitara y promoviera la investigación, además del análisis sobre el conocimiento práctico, esto es, adentrarse en el conocimiento tácito, automático al cual se recurre habitualmente para tomar conciencia de él y reformularlo a la luz de los planteamientos teóricos-prácticos, tratando de establecer la deseada vinculación teoría y práctica.

Esta investigación también posibilitó que miembros del equipo de investigación indagaran y profundizaran más en aspectos claves, íntimamente relacionados con el proyecto. De hecho, a partir del citado estudio elaboraron sus trabajos de tesis doctorales varias integrantes del equipo. En concreto se defendieron cuatro tesis doctorales: las de Carmen Rodríguez-Martínez, Rocío Anguita Martínez, M^a Pilar Sepúlveda y Marina Fuentes-Guerra.

La primera, la tesis de Carmen Rodríguez titulada “Cómo se aprende a ser maestra. Un estudio de caso” (1998), indaga y analiza los procesos de socialización, así como los factores que intervenían en el aprendizaje de una alumna como: su conocimiento biográfico, la formación vivida y sus principales contextos formativos (Universidad-Escuela). También profundizó en las condiciones en las que se desarrollaba la formación práctica: políticas, sociales, culturales y relaciones de género iniciadas en los contextos escolares y que posteriormente legitiman en su formación. En este trabajo a través del seguimiento a una estudiante en su fase de prácticas se puso de manifiesto la transcendencia que el contexto escolar tenía en la construcción de la identidad profesional, las posibilidades de aprender, pero también en las limitaciones para seguir desarrollándose.

La segunda, titulada “La socialización del futuro profesorado de primaria durante las prácticas de enseñanza”, elaborada por Rocío Anguita Martínez (1996), destacó que el proceso de socialización del futuro maestro y maestra es complejo, desempeñando el alumnado en formación un rol activo. Otros de los resultados que emergieron fueron las funciones asumidas por el alumnado durante su formación práctica siendo un apoyo para el profesorado que le tutoriza, aunque con escasa autonomía y posibilidad de decidir. Otro dato relevante fue el tipo de relaciones que se establecían entre el alumnado de primaria y el/la universitario/a, en ocasiones como docente y otras como amigos/as, mientras que las mantenidas con el tutor/a eran de autoridad.

El trabajo de M^a Pilar Sepúlveda, “La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial. Un estudio de caso” (1996) destacó la importancia del proceso de tutorización desarrollado con una alumna durante su período de formación práctica para promover el desarrollo del pensamiento práctico de esta, y superar la socialización acrítica. Se evidenció que para ello era necesario disponer de espacios para la reflexión, estrategias adecuadas más vinculadas a la perspectiva práctica y la cualificación de los y las profesionales. Así mismo, se puso de manifiesto la necesidad de concebir el proceso de tutorización como una actividad compleja, un trabajo coordinado entre los y las profesionales implicadas y el alumnado, para lograr la interacción teoría-práctica, lo cual posibilitaba la formación de profesionales reflexivos.

Por último, Marina Fuentes Guerra abordó “El concepto sexo/género en los programas y en el desarrollo formativo del futuro profesorado” (2000), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. El estudio giró en torno a la formación de los y las futuras maestras desde la perspectiva de género durante la formación inicial. Los resultados mostraron las necesidades formativas tanto del profesorado como del alumnado, así como las resistencias adoptadas, por los agentes implicados, para incluir el género en los diseños de las diferentes materias que se imparten en el centro y su desarrollo en las aulas.

2.2. La divulgación y la formación

Del proyecto de investigación sobre las prácticas en la formación inicial del profesorado también emergieron artículos, se publicaron libros y capítulos de libros. El libro dedicado al desarrollo profesional del docente, del que se responsabilizaron Ángel Pérez, Javier Barquín y Félix Angulo (1999), es especialmente relevante. Siguiendo la estela marcada por el libro de Ángel Pérez y José Gimeno de 1981 –al que ya nos hemos referido–, casi dos décadas después volvemos a ofrecer una panorámica extensa y que recoge las aportaciones más relevantes en todo el mundo relacionadas con la formación del profesorado y su desarrollo profesional. En el mismo, junto a la traducción de textos de autores significativos, se incorporan resultados de la investigación a la que venimos haciendo referencia. En concreto aparecen textos de Félix Angulo (1999) relacionados con el “coaching” y la supervisión; Nieves Blanco (1999), sobre las prácticas; y de Ángel Pérez (1999) sobre las prácticas y los procesos de socialización del futuro profesorado.

Además, y aunque no estábamos sometidos entonces a la presión actual para publicar, nos esforzamos por dar a conocer los resultados del proyecto en publicaciones especializadas. Este es el caso de los artículos de Javier Barquín (1999), el de Javier Barquín, M. Pilar Sepúlveda y Nieves Blanco (2002), los de Ángel Pérez (1996a, 1996b, 1997, 2000), o los de Carmen Rodríguez (1995, 2000 y 2002) y M. Pilar Sepúlveda (2000, 2005).

A día de hoy, se puede afirmar que la investigación sobre las prácticas de enseñanza del que venimos hablando, sigue siendo un referente en publicaciones recientes, puesto que los resultados que emanaron del mismo siguen teniendo mucha trascendencia para continuar abordando y profundizando en la formación práctica, en el proceso de tutorización de las prácticas y en la construcción del pensamiento práctico. De hecho, en el modelo marco del Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación también están contempladas las aportaciones de esta investigación, como se puede evidenciar en Estrella Hernández Munilla et al. (2013).

Es más, los resultados de esta investigación están plasmados en los diferentes artículos y capítulos de libro contemplados en la bibliografía básica de algunas planificaciones de Practicum como: i) Programación del Practicum I del Grado de Maestro en Educación Primaria para el curso académico 2012-2013, de la Universidad de Salamanca; ii) Guía docente de la asignatura Practicum II del Grado de Maestro en Educación Primaria de los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022, de la Universidad de Valladolid; iii) Guía docente de la asignatura de Practicum II del Grado de Maestro en Educación Infantil en el curso académico 2016-2017, de los Grados de Maestro en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de los cursos 2018-2019 y 2020-21, de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Para finalizar, es importante resaltar que los resultados de esta investigación han sido retomados por diversos autores y reflejados en revistas de impacto como: *International Journal of Learning*, *International Education and Learning Review*, *Revista Complutense de Educación*, *Revista de Educación*, *Revista Mexicana de investigación educativa*, *Revista Iberoamericana de Educación*, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *Revista Ensayos Pedagógicos*, *Revista Perfiles educativos*, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *Estudios sobre Educación*, *Revista Electrónica Educare*, *Estudios Pedagógicos*, *Revista Española de Pedagogía*, *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Innovación Educativa*, *Revista Educar*, *Investigación en la Escuela y Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: APRENDER A CONOCER, PENSAR, SENTIR Y ACTUAR DESDE LA INVESTIGACIÓN Y LA COOPERACIÓN

Decía Simone Weil (1966, p. 80) dirigiéndose a los profesores y profesoras que la dimensión práctica es fundamental, pero como praxis, siempre en diálogo con la teoría. Esta es la idea principal que, a lo largo del tiempo, desarrolla Ángel Pérez, nuestro maestro: no es suficiente con saber o hacer algo, es necesario reflexionar sobre aquello que se sabe y se hace. Una llamada para que seamos conscientes de lo que sabemos y que seamos capaces de sistematizarlo, escribirlo y compartirlo. Todo esto es posible solo con la colaboración. A partir de aquí se encuentra la clave de la profesionalidad docente, ser capaces de aprender de los demás, ser capaces de aprender de la vasta experiencia y pensamiento de Ángel Pérez Gómez.

La sociedad contemporánea ha cambiado el escenario y ha cambiado a la juventud, nos dirá en muchos de sus textos: su mundo y su escuela les hacen perder el sentido de la realidad, del conocimiento, reforzado en una pedagogía bancaria de la transmisión de la información, para convertirlos en replicantes estandarizados y domesticados, que hacen, pero no saben lo que hacen.

El pintor surrealista René Magritte nos muestra en su cuadro una pipa a la vez que nos dice “Ceci n’est une pipe”. No nos cabe la menor duda de que para Ángel Pérez Gómez las competencias son parte del pensamiento práctico y sirven para transformar el conocimiento en pensamiento y sabiduría. Pero esta forma de pensar entra en conflicto con el terreno de las organizaciones internacionales, la propia Unión Europea y algunos teóricos y psicólogos cognitivos, que utilizan el término competencias educativas para entrenar el desarrollo de capacidades y fortalecer un concepto de hombre o mujer relacionado con el “homo faber”, súper-especialista, que no tiene visión de nada, ni sentido de sus acciones. Que rechaza la historia y la construcción social, que confunde la política con la gestión.

El concepto de competencias educativas que se traslada, en muchas ocasiones, al profesorado responde a un modelo neoliberal, una formación vocacional dirigida hacia el trabajo que Tedesco y autores de otros campos (Richard Sennett, Antony Guiddens, Ulrich Beck) denominan la “nueva cultural del capitalismo”, que provoca una fuerte concentración en el presente, caracterizada por el cortoplacismo y la lógica de la demanda laboral.

3.1. Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica

Existe una tensión entre la identificación de la autonomía como un proyecto democratizador para fortalecer la noción de lo público y desde una autonomía ficticia impuesta de arriba abajo. Una autonomía que, por un lado, descentraliza, abre la diferenciación entre centros, a la vez que controla con pruebas, currículos estandarizados y un enfoque clientelar la gestión de los resultados (Pini, 2008). Esto hace que la autonomía sea un concepto controvertido cuando se legisla sobre ella, porque no se impone, es la persona constituida por su libertad y ética personal quien la ejerce, con o frente a lo constituyente (la ley, la norma). Antígona hija de Edipo ejerce su autonomía cuando se enfrenta a su tío, rey de Tebas, quien le ha prohibido enterrar a su hermano, negándole con ello la vida eterna. Ella lo desobedece, aunque esta decisión le cuesta la vida (De Francisco, 2012).

La autonomía en educación, desde la Escuela Nueva o los movimientos libertarios, ha significado innovación educativa y libertad para tomar decisiones sobre el gobierno de la escuela. La persona autónoma, como Antígona, puede tener conflictos morales entre lo instituido y su propia norma moral. Y son los profesores y profesoras con auténtica autonomía pedagógica, la clave para que se produzca el cambio educativo; las políticas educativas solo pueden poner grilletas al ejercicio de la autonomía proletarizando la profesión docente.

Desde la década de los noventa se ha desarrollado numerosa literatura (Pérez Gómez, 1995, 2010 y Zeichner, 2010), en la que se subraya la necesidad de mejorar las escuelas aumentando el poder del profesorado y su posición social, así como descentralizando las decisiones educativas que realzarían el protagonismo de las mismas. El profesorado debe decidir qué, cómo y cuándo debe enseñar, y la regulación y controles del Estado sobre el currículo y la labor docente deben flexibilizarse, como nos indica Ángel Pérez, consiste en: “La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica” (1995, 341).

En nuestro país, este discurso sobre la profesión docente ha venido acompañado, paradójicamente, por políticas de regulación de la enseñanza, justificadas por organismos internacionales

(OCDE, 1995, COM, 2007) y por los gobiernos, en la falta de preparación del profesorado y, por tanto, proporcionando argumentos para su desvalorización social. Esto ha hecho que se conviertan las propuestas de trabajo autónomo y colaborativo, en trabajo colegiado, por las exigencias administrativas y sus decisiones sobre el currículo, en mera gestión burocrática, porque lo importante sobre la educación ya estaba decidido, como ha defendido en diversas ocasiones Ángel Pérez.

El reconocimiento del profesorado y la mejora educativa significa delegar una parte sustancial del control sobre lo que ocurre en el aula en el profesorado: “Si los maestros de las escuelas primarias no pueden ejercitar la independencia intelectual en sus aulas, no podrán enseñar a sus alumnos a ser intelectualmente independientes” (Lightfoot, en Gutman, 2001, 110).

Las nuevas competencias profesionales requieren considerar a los docentes como profesionales con capacidad para diagnosticar y planificar en función de las necesidades singulares de cada individuo: “Esta es su competencia profesional: la capacidad para provocar el desarrollo de las potencialidades únicas y diversas de cada estudiante, amar la singularidad y adaptar el currículum a las necesidades de cada alumno y alumna” (Pérez Gómez, 2012, 248).

Preocupado por que el profesorado tiene que ser formado con contenidos apropiados que no se ciñan estrictamente a su papel de enseñar conocimientos científicos, sino también profesionales ligados a la actuación docente y prácticos en los contextos escolares. Es necesario tener en cuenta esa exigencia en su formación, en la regulación de su trabajo y en los procesos de selección y evaluación.

El conocimiento práctico y contextualizado necesita una revisión del currículo formativo para formar a un profesorado generalista (científico y humanista) en saberes que le permitan pensar por sí mismo y en el bienestar común, lo que trasciende el desarrollo cognitivo individual y los conocimientos disciplinares y plantea problemas reales que afectan a la vida de las personas. Es algo totalmente contrario a los modelos de enseñanza transmisivos que provocan una enseñanza memorística y a las evaluaciones que miden tareas sencillas, conceptos y algoritmos (Pérez Gómez, 2015).

La formación del profesorado no puede ser un momento único; como señaló el informe del grupo XV, forma parte de un proceso continuo y dinámico en el que se va configurando el profesional docente. Forma parte de este continuo junto a la selección del profesorado, la formación inicial y permanente, las condiciones de trabajo y la carrera docente.

3.2. El conocimiento práctico en el lugar de trabajo

La formación inicial o el acceso a la función pública estará ligado a una fase de formación, que se realizará en el lugar de trabajo. El marco privilegiado para la formación docente es el contexto práctico y el desarrollo de procesos de interacción entre la teoría y la práctica. Los esquemas de actuación docente, solamente se forman y reconstruyen mediante experiencias prácticas en los contextos reales. La práctica por sí sola tampoco provoca el desarrollo del conocimiento práctico deseado. Ni la teoría descontextualizada, ni la práctica repetitiva al margen de la reflexión crítica. Lo que denominan Hagger y McIntyre (2006) teorizar las prácticas, la reflexión sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consistente (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2014).

Necesitamos valorar los contextos escolares y la experiencia docente y convertirla en una oportunidad de aprender porque son muy importantes las primeras incursiones en la práctica. Pero es necesario que se produzca como una formación en alternancia, no una yuxtaposición entre el trabajo escolar y las teorías de la Universidad. Donde se movilizan tanto el acompañamiento, la tutoría o el mentorazgo, desde la universidad y la escuela, con actividades de análisis y de integración de saberes (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, 2015).

La formación en alternancia interactiva, denominada así por Meireu (2011), propone una colaboración estrecha entre el medio laboral y el educativo para proponer de forma conjunta situaciones, problemas y recursos, combinando de forma progresiva la formación teórica y la práctica profesional. Los encargados de esta fase de formación son los propios profesores y profesoras con experiencia que serían seleccionados para tutelar o mentorizar la inmersión del alumnado en la práctica docente con una progresiva atribución de responsabilidades. Y el profesorado de la Universidad que promueve la reflexión sobre estas experiencias, los contextos y sus efectos en las conductas de los estudiantes y de ellos mismos como futuros y futuras docentes (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2014).

Una formación fundamentada en el conocimiento científico y en las experiencias en prácticas innovadoras, en un proceso de adquisición de la capacidad de reflexionar críticamente acerca de las prácticas que son dominantes en los sistemas educativos y que constituyen los hábitos de la cultura profesional que conviene revisar. Compartimos con Ángel Pérez Gómez (2021) que esta fase debe desarrollarse en una interdependencia real y fructífera de la teoría y la práctica, de la experiencia y la reflexión, la acción y la investigación: “En estas propuestas se establece una intensa y extensa cooperación y cogobernanza, pedagógica, académica e institucional entre las potencialidades de las universidades innovadoras y las virtualidades de los centros escolares de experimentación e innovación curricular” (Imbernón, Rodríguez Martínez y Pérez Gómez, 2021).

La formación de los formadores debe ser cuidada y tener espacios de confluencia con el profesorado de los diferentes niveles educativos, en el desarrollo de situaciones y problemas de la práctica docente, que deberán realizarse conjuntamente; deben existir modelos de intercambios docentes entre Universidad e Institución educativa y puesta en práctica de diferentes modelos de tutela compartida. Ello requiere la creación de mecanismos de intercambio docente entre los centros educativos y el profesorado de las universidades y posibilidades de investigaciones conjuntas sobre la práctica educativa.

Es necesario que esta fase de formación en el lugar de trabajo esté evaluada y remunerada y signifique una puesta a prueba de la sensibilidad y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y también la oportunidad de aprender de la experiencia de calidad.

3.3. El pensamiento práctico en la formación docente

Debemos ser cautos con un enfoque de las competencias que considere que el problema de hoy ya no sería tanto de inversión en la formación de maestros y maestras para una buena formación académica e inmersión en la práctica, sino garantizar una evaluación certificada de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias. Como denuncia Zeichner (2016) en EEUU se están destinando muchos recursos para realizar

el seguimiento y control de las instituciones de formación del profesorado. Esta actividad de seguimiento parece no contribuir, por sí sola, a mejorar la calidad de los programas de formación, aumentando más bien la burocracia.

Nos preguntamos si no sería más útil dedicar los empeños a mejorar los recursos educativos y la financiación pública de la formación universitaria. Un impacto más significativo puede ser recolocar esta financiación para una formación de calidad, donde se apoyen las conexiones entre escuela-universidad –ya planteados por Ángel Pérez– creando espacios híbridos para reforzar las conexiones entre la programación académica del profesorado y las habilidades de la experiencia de los maestros y maestras. Las investigaciones y programas experimentales de la University of Massachusetts-Boston, Wisconsin-Milwaukee, Ohio State University, UW-Madison, University of Washington en Seattle, son algunos ejemplos de este traspaso de fronteras (Zeichner, 2010 y 2021). Estos programas están localizados en universidades norteamericanas de investigación, que cuentan con mayores recursos, o en universidades que han sido financiadas por fuentes externas, cuando el clima fiscal en EEUU, como en nuestro entorno cercano, está siendo de recortes constantemente de los presupuestos destinados a las universidades. Pero, aun así, buscan conectar la formación de los centros escolares con la formación universitaria sobre la misma, dando sentido y aplicabilidad a los conocimientos en un contexto marcado por el intercambio continuado y la reflexión sobre la acción.

Los programas que pretenden desarrollar las competencias profesionales de los docentes, establecen una rica interacción permanente de la práctica y la teoría, la experiencia y la reflexión, y utilizan proyectos de investigación-acción cooperativa como estrategia pedagógica privilegiada (Pérez Gómez, 2012, 2015 y 2019). Los estudiantes, por su parte, valoran positivamente las técnicas y estrategias metodológicas que potencian enfoques activos y colaborativos vinculados al desarrollo de las competencias cognitivas (Sáez y Ruiz, 2012). Supone volver a un enfoque formativo ligado a lo experiencial, pero con altos componentes reflexivos sobre la práctica. No sólo implica un aprendizaje de competencias en la práctica cotidiana con maestros y maestras experimentados y capaces, motivados y con entusiasmo por compartir su propia práctica, sino el análisis, contraste, reflexión y evaluación de esa propia práctica con el apoyo del profesorado que imparte la formación inicial universitaria. Ambos espacios y tiempos requieren una profunda y constante coordinación y retroalimentación que permita un auténtico trabajo cooperativo y de colaboración. Incluso la reflexión sobre la práctica no es suficiente y se potencian herramientas conscientes, críticas y creativas. No es suficiente la “teorización de la práctica” porque para transformar la acción necesitamos incorporar también nuestras prácticas y formas de hacer “experimentando la teoría”. A esto últimos es a lo que llamamos “Pensamiento práctico”.

Debemos seguir planteándonos qué tipo de conocimiento y a través de qué experiencias de aprendizaje podemos realmente formar al futuro profesorado que le aliente a concebir la educación como un desafío apasionante. El cambio fundamental está en el cómo se puede aprender, crear y facilitar en la formación el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas. Este es el reto. Pero indudablemente tiene que ser una apuesta conjunta entre los espacios tradicionales de formación inicial vinculados al ámbito universitario y los espacios de práctica real donde se ponen en juego realmente las competencias que se quieren desarrollar.

En definitiva, como nos ha enseñado Ángel Pérez Gómez a lo largo de su trayectoria académica, la conexión entre el ámbito académico y el ámbito escolar debe ir aún más allá. Debe formar parte de la formación inicial del profesorado el análisis de los procesos culturales y sociales que se producen con la nueva sociedad de la información. También se debe aprender de las formas con la que las y los jóvenes adquieren el conocimiento fuera de las escuelas porque necesitarán criterios para su selección y utilización. Es necesario aportarles estrategias para afrontar los procesos de socialización informal porque la forma en que acceden a la cultura durante sus años de escolarización, en la mayoría de los casos, no les permite pensarla y abordarla de forma crítica, porque se les tiende a ofrecer un conocimiento empaquetado y listo para consumir. La forma como accedan a la cultura en la formación inicial docente posibilitará que lleguen a ser personas críticas, reflexivas, comprometidas con los demás y capaces de investigar y de colaborar.

REFERENCIAS

- Angulo Rasco, F. (1999). "Entrenamiento y 'coaching': los peligros de una vía revitalizada". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 467-505). Akal.
- Angulo Rasco, F. (1999). "La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 553-598). Akal.
- Barquín Ruiz, J. (1999). Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global. Retos del profesorado al final del segundo milenio. *Investigación en la escuela*, 61-71.
- Barquín Ruiz, J., Sepúlveda Ruiz, M. P. y Blanco García, N. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Universitat de Valencia.
- Blanco, N. (1999). "Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 398-379). Akal.
- Boudjaoui, M., Clenet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión Europea al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas.
- de Francisco, A. (2012). *La mirada republicana*. La Catarata.
- de la Orden, A. (1982). Un problema inaplazable: la formación profesional del profesor. *Revista de Educación*, 269, 7-16.
- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1981). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potencial of school-based teacher education*. McGraw-Hill.

- Hernández Munilla, E., Ruiz, M. P. S., Pérez, M. J., Villarejo, A. O., y Gómez, A. I. P. (2013). El prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco. Universidad de Málaga. https://www.uma.es/media/files/MODELO_MARCO_PRACTICUM.pdf
- Imbernón, F., Rodríguez Martínez, C. y Pérez Gómez, A.I. (2021, 28 junio). Por otra política educativa. *El diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/>
- Jiménez, R., Pérez-Ríos, J. y Rodríguez, C. (1999). “Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación”. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 146-180). Akal.
- OECD (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. OECD.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En AA.VV., *Volver a pensar la educación* (Vol. II, pp. 339-353). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1996a). La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 533-548.
- Pérez Gómez, A. I. (1996b). Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalusia. *Prospects*, 26, 493-507. <https://doi.org/10.1007/BF02195053>
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 125-140.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). “El Prácticum de enseñanza y la socialización profesional”. En F. Angulo Rasco, F., J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica* (pp. 636-660). Akal.
- Pérez Gómez A. I. (2000). Reflective education and school culture: The socialization of student teachers. *Images of educational change* (pp. 125-135). Open University Press.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2015). Lesson Studies: repensar y recrear el conocimiento práctico en cooperación. *REIFOP*, 84(29,3), 81-101.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, A. I. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Temas de Educación*, 19(1), 67-83.
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez (2019). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio educativo*, 19(4), 13-29.
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez (Coords.) (2021). *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pini, M. (2009). “Presentación”. En M. Feldfeber (Comp), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 7-12). Aique.

- Rivera Garretas, María-Milagros (1994). *Nombrar el mundo en femenino*. Icaria.
- Rodríguez Martínez, C. (2002). La socialización docente en las Prácticas de Enseñanza: estudio de un caso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 151-165.
- Ryan, K. (Ed.). (1975). *Teacher education. The 74th yearbook of the NSSE, part II*. Chicago.
- Sáez López, J. M. y Ruíz Ruiz, J. M. (2012). Metodología didáctica educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: Aplicación en contextos universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 373-391.
- Sepúlveda, M^a P. (2000). El prácticum en la formación inicial del profesorado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 53-70.
- Sepúlveda, M^a P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista Educar*, 36, 71-93.
- Weil, S. (1966). *Sur la science*. París.
- 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), 13-150.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado. Preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5(2), 15-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>