

La formación de los formadores

Juan Carlos Torre Puente
Universidad Pontificia Comillas
Madrid (España)

Los estudiantes que ingresen en 2015 en las universidades con el ánimo de convertirse en futuros profesores finalizarán sus estudios en 2020 y llevarán a cabo su ejercicio profesional, si todo va bien, durante unos 45 años hasta 2060. Cuando comiencen su docencia se enfrentarán a niños y jóvenes que serán adultos en torno a 2030... Estos cálculos sitúan los procesos de formación de los maestros¹ en una dimensión temporal de medio o de largo alcance y fuerzan a lanzar la mirada más allá de los tiempos presentes. La educación siempre ha mirado al futuro, puesto que su inherente transitividad implica pensar en la posibilidad de educar a alguien que a su vez adquiera la capacidad de hacerlo a otros, proyectando así en el tiempo el crecimiento individual y el progreso de la humanidad.

Por otra parte, sólo aparentemente la acción docente transcurre en el limitado espacio de la clase en la que se reúnen profesores y alumnos. El microcontexto de la clase está inserto en sucesivos contextos que configuran e interactúan en diversos niveles con la realidad de cada aula específica. Así, el propio centro educativo en su conjunto, la comunidad local próxima y la sociedad/cultura (sistema educativo, instituciones, valores, etc.) en la que todo se inserta conforman un conglomerado de influjos centrífugos y centrípetos que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar los procesos formativos. Considerar la educación teniendo en cuenta solamente los elementos que emanan desde la mera clase o desde el mesocontexto del centro educativo sería un ejercicio de miopía imperdonable. Igualmente, considerar exclusivamente los flujos que desde fuera impactan en los procesos educativos formales (de la sociedad/cultura a las comunidades locales, a los centros educativos y a las aulas concretas de clase, en esa dirección de fuera adentro) implica de alguna manera desconsiderar la potencialidad que la educación tiene para introducir cambios positivos en los entornos en los que se desarrolla. A esta clasificación clásica de

¹ En este texto se utiliza con frecuencia el término “maestro” o “profesor” para referirse a mujeres y hombres indistintamente, con el fin de facilitar la lectura.

escenarios incluyentes e influyentes entre sí, se ha añadido recientemente un quinto en discordia, los entornos virtuales, que intervienen de forma transversal en un nivel supraestructural muy penetrante.

Esta doble realidad, la temporal ligada a los procesos formativos a medio y largo plazo y la espacial caracterizada por estructuras físicas y virtuales que no pueden dejarse de lado, sitúa la reflexión sobre la formación de los formadores en una difícil tesitura. Por un lado, se ha de atisbar lo que será necesario para la educación de los jóvenes que vivirán su adultez treinta o cuarenta años después de ahora, algo cada vez más complejo, dada la aceleración de los cambios sociales. Por otro, se ha de contemplar la incidencia de múltiples agentes, directos o indirectos, presentes o no, en el desarrollo educativo de los jóvenes. ¿Qué tipo de formación proporcionar a los formadores en unas condiciones tales de incertidumbre? Pasemos de entrada a revisar algunos aspectos de la situación actual.

Cuatro énfasis en la formación actual de los futuros maestros

A pesar de la gran variedad de las instituciones de educación superior que se ocupan de la formación de los futuros profesores, podría establecerse que una gran mayoría de ellas consideran como prioritarios de hecho o como deseables los siguientes aspectos: la internacionalización y la enseñanza del inglés, la generalización de las nuevas tecnologías (TIC), la preeminencia de la psicodidáctica competencial y la realización de prácticas docentes. Soy consciente de que estos énfasis pueden diferir en grado y en presencia en función de los diversos contextos de formación.

La internacionalización y la enseñanza del inglés

Saber inglés, y quizá también, de ser posible una tercera lengua se ha convertido en un *deber*, en el pasaporte imprescindible de la formación y del empleo. La enseñanza de esta lengua ocupa, si se desea obtener la cualificación adecuada para poder ejercer como profesor, en torno a un 15% del tiempo dedicado a las materias y contenidos. Algunos estudiantes rechazan estudiar en universidades que no ofrecen programas totalmente bilingües para llegar a ser maestros, porque estiman que saldrán perjudicados en su preparación. Algunos centros educativos rechazan las candidaturas de jóvenes profesores porque no han alcanzado un nivel lingüístico en

inglés equivalente al C1 según el Portfolio Europeo de Lenguas. Por otro lado, los centros educativos universitarios y no universitarios cualifican su excelencia por medio de su capacidad para generar intercambios internacionales, exhibiendo orgullosos su participación en programas Erasmus, Erasmus+, Comenius o similares. ¿Se equivocan quienes priorizan la internacionalización y la enseñanza del inglés en la formación inicial y continua de profesores? ¿Se deberían desatender estos aspectos no siempre ligados entre sí? Evidentemente, no. Ahora bien, si el *inglés* y las *salidas al extranjero* se convierten en fines de la formación, es posible que se desplace el verdadero sentido del saber, de la adquisición de las competencias y de la incorporación de variadas experiencias para quienes son o quieren ser profesores. A esta especie de “queen” internacionalización cabría añadir u oponer una óptica de globalización que tuviera en cuenta otras realidades menos favorecidas y más comunes a la mayoría de la población mundial. Esta debiera ser una marca de la formación de los profesores de las escuelas católicas. Saber para servir, ser competentes para ayudar mejor a aprender, tener experiencias variadas para comprender mejor al otro, podrían ser finalidades oscurecidas por la entronización de estos dos medios.

La generalización de las nuevas tecnologías (TIC)

Códigos QR y realidad aumentada², *flipped-classroom*³, episodios de aprendizaje situado⁴, redes sociales para compartir opiniones, información, fotografías... (*Whatsapp, blogs, Twitter, YouTube, Slideshare, Facebook, Google+, Flickr, Picasa*), aparatos de comunicación (*tablets, smartphones...*), pizarras digitales interactivas... Lejos quedaron la saliva, la tiza y los *PowerPoint*, también hoy

² La realidad aumentada es un recurso tecnológico que permite superponer imágenes virtuales generadas por ordenador en ambientes reales en tiempo real. Ejemplos de buenas prácticas digitales pueden encontrarse en las actas del Seminario Bienal “La universidad digital” (4ª jornada) organizado por la Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid (junio 2015): <http://www.catedraunesco.es/seminariobienal/13-15/4%C2%AA-jornada-taller-de-buenas-pr%C3%A1cticas/buenaspracticass11jun2015.html>. Una de ellas, llevada a cabo por las profesoras Rosa Salas y María Martínez (Universidad Pontificia Comillas), trata sobre la realidad aumentada en una asignatura de Máster.

³ En la dirección electrónica (<http://www.theflippedclassroom.es/>) puede encontrarse un proyecto de esta metodología docente que emplea las nuevas tecnologías para “invertir” el orden y los tiempos de la enseñanza y las actividades de aprendizaje.

⁴ El concepto de *episodios de aprendizaje situado* (*Episodes of Situated Learning-ESL*) se desarrolla ampliamente en el libro: Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: Editrice La Scuola.

complementados con otras formas de presentación como Prezi, por ejemplo. Solamente los términos utilizados para designar las nuevas realidades y posibilidades nos indican que estamos ante otro escenario bien diferente. En la encuesta mundial sobre *las culturas de los jóvenes en las universidades católicas*, llevada a cabo por la FIUC⁵, se observa que navegar por internet es algo diario para el 85% del total de la muestra explorada (más de 16.000 estudiantes), que más del 67% contactan diariamente a través de las redes sociales, teniendo en ellas un perfil registrado hasta el 94%. No resulta infrecuente ya que los estudiantes acudan a clase con sus portátiles y que las aulas estén equipadas con proyectores audiovisuales y pizarras electrónicas... ¿Cabe cerrar los ojos a las nuevas realidades tecnológicas? ¿Es posible permanecer al margen como educadores de esta marea por la que todos bogan? Evidentemente, no. Ahora bien, se requiere que estos instrumentos de información y comunicación encuentren su acomodo adecuado en la plaza de las grandes finalidades educativas, teniendo en cuenta que la tiranía de los soportes digitales no puede actuar como elemento de restricción para el pensamiento complejo educativo⁶. Frente al enroque o al arribismo tecnológicos, como posturas antagónicas extremas, es preciso mantener una disposición de mente abierta que considere las nuevas tecnologías como una oportunidad insoslayable para la verdadera educación.

La preeminencia de la psicodidáctica competencial

La acción educativa que se desarrolla en el aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica la puesta en práctica de un amplio conjunto de habilidades didácticas que tienen que ver con el establecimiento de objetivos, la enseñanza de los contenidos empleando metodologías diversas y de sistemas de evaluación. La concreción de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar conlleva un saber técnico que es preciso aprender para poder ser un buen profesor. La investigación psicoeducativa es testigo del advenimiento de un nuevo paradigma pedagógico que otorga sobre manera

⁵ El estudio, publicado en francés, español e inglés, puede descargarse en PDF directamente desde: http://fiuc.org/es/ccr/research/world_survey_on_youth_cultures/world_survey_on_youth_cultures

⁶ El Papa Francisco nos previene de la siguiente manera: “Hay que reconocer que los objetos producto de la técnica no son neutros, porque crean un entramado que termina condicionando los estilos de vida y orientan las posibilidades sociales en la línea de los intereses de determinados grupos de poder. Ciertas elecciones, que parecen puramente instrumentales, en realidad son elecciones acerca de la vida social que se quiere desarrollar” (Carta encíclica *Laudato si'*, 107).

la primacía al aprendizaje y al aprendiz, frente a un paradigma anterior más centrado en la enseñanza y en el profesor. Resulta interesante comprobar que ya en 1997 la Asociación Psicológica Americana (APA) había redactado 14 principios para el diseño y reforma de la escuela⁷, que tuvieron su correlato en la derivación de 12 condiciones prácticas que aseguran el éxito en el aprendizaje⁸. Una vez más la pedagogía, la educación, casi como *ancilla* de la psicología⁹. Por otra parte, a raíz de la Declaración de Bolonia (1999) en el área europea, la formación en las universidades se ha centrado en la identificación y el desarrollo de competencias de diverso tipo que, orientadas por criterios de verificabilidad y de empleabilidad, han marcado los procesos de acreditación de la calidad y, por ende, retroactivamente, los de la enseñanza y los de la educación. Este énfasis competencial también ha afectado a los niveles preuniversitarios. ¿Es posible desoír los hallazgos de la psicología? ¿Sería razonable no tener en cuenta las exigencias del mercado que demanda determinados tipos de profesionales? Evidentemente, no. Ahora bien, concebir la educación desde la perspectiva de las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones actitudinales que permiten desarrollar eficazmente una tarea lleva aparejado la búsqueda de profesionales capaces de desempeñar de forma flexible múltiples funciones en entornos cambiantes, es decir, que sean rentables. Este enfoque finalmente económico tiene consecuencias directas en la orientación pragmática de los estudios que preparan a futuros maestros.

⁷ La formulación de 1997 puede consultarse en <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>. No obstante, la idea de la redacción de estos principios deriva de un grupo especial de trabajo de la presidencia de la APA en 1990 y ya en 1993 se dispone de una primera redacción: APA (1993). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association and Mid-Continent Regional Educational Laboratory.

⁸ Brown, D.M. (2003). Learner-centered conditions that ensure students' success in learning. *Education*, 124, 1, 99-107. [Disponible en <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d03d0d0c-e31f-4083-83c7-fa31c39aa933%40sessionmgr4005&vid=5&hid=4114>].

⁹ En esta declaración se dice textualmente que “estos principios centrados en el aprendiz pueden contribuir no sólo al nuevo diseño de las escuelas americanas, sino de una sociedad comprometida con el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo humano saludable y la productividad” (traducción propia). Igualmente se indica que los principios atañen sobre todo a los factores internos del individuo (cognitivos, metacognitivos, afectivos y motivacionales) y que pueden estar bajo su control.

La realización de las Prácticas docentes

No es posible pensar en la formación de maestros sin un periodo más o menos extenso de prácticas en vivo y en directo en los centros educativos. Esta vieja tradición, que podría remontarse institucionalmente al menos hasta el primer tercio del siglo XIX¹⁰, adquiere hoy múltiples formas, bien en periodos continuados separados de las clases universitarias, sea en alternancia con ellas, bien a lo largo de toda la carrera o en los últimos cursos solamente. Sean como fueren, la estancia en los colegios es siempre altamente valorada por los estudiantes, por lo que implica de contacto directo con los niños, con los profesores y con los problemas reales a los que se tendrán que enfrentar en breve. Las prácticas docentes pre-profesionales son una ocasión privilegiada para la afirmación de la vocación educadora y de la génesis de la identidad profesional. Así se pone de manifiesto en la experiencia narrada de los estudiantes en prácticas¹¹. Pero este periodo de futuros maestros “con las manos en la masa” puede convertirse también en una gran ocasión perdida. Los centros educativos no sólo pueden clasificarse según su titularidad (públicos, de iniciativa social, privados), sino también en función de la población a la que atienden, de las zonas geográficas en las que están ubicados, de su carácter inclusivo o no, de las metodologías más o menos innovadoras que utilizan... Si el estudiante sistemáticamente elige o es enviado a un solo tipo de centro, su perspectiva educativa puede verse resentida. Por otro lado, los alumnos en prácticas pueden manejarse en los centros con muy diversos grados de implicación y actitudes, desde la mera observación ajena de lo que ocurre hasta el compromiso más personal y profundo para aprender. Si el estudiante sistemáticamente adopta una postura de superficialidad distante, los posibles beneficios en su formación se reducen drásticamente.

El ofrecimiento por parte de los colegios y universidades católicas de una formación que sea valiosa más allá de las coordenadas espaciotemporales presentes

¹⁰ Las legislaciones educativas española e italiana ya contemplan la posibilidad de hacer *prácticas* como complemento a la formación teórica de los maestros desde 1838 y 1959, respectivamente. Ver: Caimi, L. (2015). Il tirocinio nella formazione dei maestri italiani: dall'unità nazionali a oggi. En L. Caimi y L. Prieto (eds.). *Las prácticas docentes en la formación de los futuros profesores. Il tirocinio nella formazione dei futuri insegnanti*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, págs. 21-34. También: Manso, J. (2015). Perspectiva histórica de las prácticas docentes en España, en el mismo libro, págs. 35-44.

¹¹ Ver Torre, J.C. y Prieto, L. (2015). La opinión de los estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria sobre unas prácticas docentes de calidad. Un estudio cualitativo (Ibídem, págs. 197-211).

implica pensar en algunos principios que, subyaciendo de forma continuada en el quehacer educativo, permitan extraer consecuencias y tomar decisiones acomodadas a las nuevas circunstancias que toque vivir a los futuros profesores. En el apartado siguiente se resalta el valor de la vocación por la educación, la búsqueda permanente de la imbricación entre el saber y la acción educativa y la necesidad de la comunidad educadora.

Tres principios clave en la formación de los formadores

Una de las formas que la investigación educativa ha utilizado para extraer conclusiones sobre cómo formar a los futuros maestros ha sido la identificación previa de cuáles eran los componentes que estaban presentes en aquellos profesores que lo hacían bien y conseguían buenos resultados con sus estudiantes. Sabido esto poco costaría organizar la formación. Esta indagación ha sido también deudora de las corrientes por las que ha ido discurriendo la psicología. A mediados del siglo XX proliferaron los estudios sobre la *personalidad del docente* (cómo eran). Poco después, de forma simultánea al auge del conductismo en psicología, los investigadores se centraron en el análisis de la *conducta* del profesor (*lo que hacían* en sus clases y los métodos que empleaban). A partir de 1975 se incorpora el *pensamiento* de los profesores como objeto de estudio, coincidiendo con el auge de la psicología cognitiva. Más recientemente ha llegado la consideración del docente como un profesional como cualquier otro, destacándose los elementos de calidad comunes a diversas profesiones. Sin embargo, y a pesar de los meta-análisis empíricos realizados, resulta complicado encontrar un hilo conductor que trascienda los componentes aislados del pensamiento, del sentimiento y de la acción del profesor que permita extraer pistas generalizables para la formación de los profesores. En mi opinión, es preciso alzar la mirada y quizá volver a un paso anterior. Esto es lo que se hace a continuación en torno a tres principios clave: el compromiso moral del educador, la integración de la teoría y la práctica educativa por medio de la reflexión crítica y la necesidad de sentirse parte de la comunidad educativa.

Compromiso moral del educador y renovación de la pasión educativa

Acertadamente, el *Instrumentum Laboris* (2014) elaborado por la Congregación para la Educación Católica se titula *Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva*. Por un lado, las motivaciones expresadas al comienzo de su carrera por los estudiantes jóvenes que quieren llegar a ser maestros discurren desde el simple “porque me gustan los niños” hasta el profundo “porque quiero contribuir a su desarrollo y al cambio de la sociedad”. Por otro lado, entre los profesores con experiencia, también es posible identificar un gradiente motivacional que puede ir desde el instrumental “porque me gusta enseñar” hasta el trascendente “porque estoy contribuyendo para que cada uno pueda desarrollarse plenamente y conseguir ser feliz”. Tanto los futuros maestros como los profesores experimentados han sentido en algún momento de su vida una llamada, un impulso que les ha llevado a dedicarse al servicio de los demás a través de la educación, aunque también acceden al magisterio estudiantes que tienen más difusa esta motivación esencial o que incluso la poseen en un grado muy incipiente. El grado de la profundidad finalística de la pasión educativa, así como la fortaleza con la que esté establecida y los apoyos de mantenimiento contextuales que reciba a favor o en contra determinarán su impacto en las acciones de los profesores jóvenes y experimentados.

Con bastante frecuencia, el deseo de convertirse en educador proviene de haber estado expuesto a buenas experiencias educativas y a buenos profesores¹². Cuando personalmente se echa la vista atrás y se recuerdan las características que estaban presentes en algunos de los buenos profesores que cada uno ha tenido, la conclusión suele ser muy similar y girar en torno a estas tres formulaciones: se trataba de alguien que sabía, que enseñaba muy bien y a la vez de alguien que podría ser etiquetado como buena persona, es decir, un profesor que conjugaba excelentemente su faceta de conocimiento, didáctica y de relación interpersonal. La investigación

¹² En la Universidad Pontificia Comillas, para acceder a los estudios de Educación Infantil y Educación Primaria se tienen en cuenta cuatro componentes: el expediente académico, el nivel de inglés, una redacción en castellano y una entrevista personal con un profesor de la titulación. Es muy frecuente escuchar, en las entrevistas, que los estudiantes quieren ser maestros porque tuvieron un profesor que les encantó, porque disfrutaron y aprendieron mucho con un profesor o porque alguien muy próximo de su familia, casi siempre su padre, madre o ambos, se dedican a la “enseñanza” y están encantados con ello.

educativa¹³ no difiere mucho de esta caracterización que podría sintetizarse en dos grandes ámbitos: el didáctico (D) que incluye el saber de la materia y el afectivo (A) que incorpora el trato personal adecuado. Los buenos profesores son claros en sus explicaciones (D) y hacen sentirse capaces a sus alumnos (A); organizan bien los tiempos y el ritmo de la materia (D) y tienen un gran interés en que aprendan los alumnos (A); utilizan diferentes métodos y actividades (D) y son amables y cercanos en el trato (A)... Por otra parte, los profesores identificados como influyentes pueden caracterizarse de la siguiente manera: son veraces, auténticos y honestos; confían en las posibilidades del otro; respetan a cada alumna y alumno y tienen un interés profundo por ellos; son cálidos en el trato; prestan ayuda en la resolución de conflictos y son capaces de comunicar y de escuchar.

Tras todos estos rasgos y actuaciones se encuentra alguien que es consciente de la responsabilidad moral que conlleva ser educador y del impacto que su quehacer tiene en el desarrollo presente y futuro de las personas. Por ello, tanto la formación inicial como la continua del profesorado debieran chequearse constantemente en este sentido. ¿En qué medida los cursos universitarios tienen en cuenta el compromiso moral que conlleva ser profesor? ¿Hasta qué punto ofrecen perspectivas profesionales que van más allá del mero aprendizaje instrumental de técnicas didácticas? Y en el área de los ya experimentados, ¿cómo se traen a la conciencia las implicaciones de la acción educativa? ¿Cuánto de rutinario mecanizado hay en el contacto diario con los estudiantes?

El fortalecimiento del compromiso moral del profesor puede venir, en la formación universitaria, desde dos tipos de fuentes: la institucional reglada en los planes de estudio y la propuesta también institucional en el ámbito de las actividades no formales. Los centros católicos de educación superior incorporan entre sus

¹³ Muñoz San Roque, I. (2004). Evaluación de la competencia docente del profesor universitario, en J.C. Torre Puente y E. Gil Coria (eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.*, págs. 321-348; Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development, *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234; Deiro, J. (1995). A study of student and teacher bonding. *People and Education*, 3 (1), 40-46; Follman, J. (1994). Teachers as life influences. *People and Education*, 2 (1), 7-13.

asignaturas contenidos relacionados con la *doctrina social de la Iglesia*, la *ética profesional*, la *moral cristiana* y, en el ámbito de la preparación de los futuros profesores de religión católica, otras sobre el *mensaje cristiano*, *los sacramentos* y la *pedagogía de la religión*, por ejemplo. Junto a ello, las universidades proponen múltiples posibilidades que contribuyen a la sensibilización moral a través de actividades religiosas de vitalización de la fe, culturales y de extensión universitaria. A esta doble propuesta formativa debe añadirse, tanto en las universidades como en los centros educativos, la manifestación de los comportamientos acorde con la responsabilidad moral que conlleva ser profesor. La desconexión de la moralidad, esto es, el auto-otorgamiento de permisos para actuar mal y hacer daño a alguien suele tratarse en la psicología social en relación con la comisión de actos graves y delictivos, pero también con acciones de menor gravedad (Bandura, 1987, 2015¹⁴). En la encuesta mundial llevada a cabo por la FIUC en 2014¹⁵, los jóvenes estudiantes en universidades católicas consideran que *nunca* sería admisible copiar en los exámenes para obtener mejor nota (43%)¹⁶, engañar en el pago de impuestos (73%), evitar pagar un billete cuando se viaja en un autobús u otro medio de transporte (46%), mentir para defender intereses personales (39%), engañar a otros sobre uno mismo para obtener un beneficio personal (68%), apropiarse de algo que a uno le han prestado porque a uno le gusta (76%) y, por no abundar en la relación completa, emborracharse intencionadamente (52%). Esto significa que los estudiantes universitarios justificarían con diversa frecuencia (algunas veces, muchas veces o siempre) estas conductas. Es evidente que la perfección absoluta en el comportamiento moral es raramente alcanzable dada la condición humana y las circunstancias contextuales.

¹⁴ Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca. Este autor publica a finales de 2015 un nuevo libro específico sobre el tema: *Moral disengagement. How people do harm and live with themselves* (Macmillan Publishers; ISBN-13: 978-1464160059). Bandura (1987, págs. 400 y ss.) ha identificado tres áreas sobre las que se puede desactivar el control moral interno: la conducta reprehensible (la justificación moral, la comparación paliativa y el etiquetaje eufemista); los efectos perjudiciales de la conducta (la minimización o ignorancia de las consecuencias, el desplazamiento o dilución de la responsabilidad) y la víctima de tales actuaciones (la reificación o deshumanización del afectado y la atribución de la culpabilidad a la propia víctima).

¹⁵ FIUC (2014). *Las culturas de los jóvenes en las universidades católicas. Un estudio mundial*. Madrid: Centro Coordinador de la Investigación (FIUC). La pregunta 45 presentaba 20 cuestiones de carácter ético y se les solicitaba su opinión sobre si pensaban que estarían justificadas “siempre”, “la mayoría de las veces”, “algunas veces” o “nunca”. Para la obtención electrónica del estudio, ver nota 5.

¹⁶ Los porcentajes están ponderados entre las respuestas de hombres y mujeres y redondeados para su más directa y fácil interpretación.

¿Pueden el profesor novel y el experimentado sustraerse de la responsabilidad moral que conlleva ser educador? Resulta evidente que, en ocasiones, algunos profesores hacen dejación expresa de sus obligaciones educativas cuando desarrollan acciones delictivas o cuasi delictivas, cuando convierten los procesos de enseñanza y aprendizaje en una actividad manipuladora o cuando abdican de educar por vía del indiferentismo o la despreocupación. No obstante, hay otro tipo de actuaciones que pueden denotar una desconexión de la regulación interna del profesor para educar: la preparación inadecuada de las clases, la revisión superficial o inexistente de los trabajos y exámenes de los alumnos, el otorgamiento desajustado de las calificaciones, el menosprecio de los estudiantes, la falta de atención personal a quienes presentan dificultades, el escaso rigor en la comunicación de los contenidos, la falta de finura en el trato personal, el mantenimiento de un bajo nivel de expectativas sobre lo que son capaces de aprender,... todo ello son manifestaciones de un desenganche moral en diverso grado de la esencia de la tarea educadora. Y todo podría justificarse con distintos argumentos: “ya lo aprenderán más adelante si les hace falta, total, para lo que sirve”; “si es que son como burros, no se enteran de nada”; “¿qué más da un concepto no bien explicado, si luego no se acuerdan de nada?”; “la vida es dura, ya se acostumbrarán a recibir malos tratos”; “que no se quejen, que en otros colegios todavía es peor”; “si son ellos los que se están buscando el no aprender nada y luego no poder colocarse”... El reverso de estas posibles actuaciones y justificaciones es la *pasión educativa* o si se prefiere, la pervivencia de la vocación¹⁷ por educar más allá de los avatares y dificultades del día a día. Esta pasión se contagia más por los hechos y las actitudes que por las palabras, por lo que su presencia en los formadores de formadores es una cuestión inexcusable.

¹⁷ San Pedro Poveda escribió en sus *Consejos a las profesoras y alumnas* (1912): “Cualquiera que conozca algún tanto la historia de la pedagogía, y que haya fijado su atención en los frutos benéficos que produjeron sus hombres más notables, y estudie las causas generadoras de tantos beneficios, habrá de reconocer que no fueron ni la escuela, ni el método, ni el mensaje, ni otro factor cualquiera, de los muchos que entran en la enseñanza, los que produjeron tantos bienes, aunque la influencia de todos estos factores no sea cosa despreciable. La causa fue, y será siempre la vocación de aquellos grandes pedagogos, la vocación de los que hoy profesan amor a la enseñanza y la vocación que tendrán los sucesores. Lo que brilló, brilla y brillará siempre en estas empresas, es la vocación. Dadme una vocación y yo os devolveré un método, una escuela y una pedagogía” [Galino, A. (1964). *Itinerario pedagógico. Estudio preliminar, introducciones y notas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pág. 247].

Del profesor entrenado al profesor educado

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, sean en la universidad o sean en los centros educativos, representan una situación educativa y profesional en la que es preciso saber actuar bien. No basta con saber, no basta con saber actuar, en educación hay que *saber actuar bien*. Esta “buena” actuación docente requiere por un lado la integración de las finalidades educativas, los saberes científicos y los contextos reales en los que se produce la acción educativa; y, por otro, la alineación de los objetivos didácticos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y los sistemas de evaluación. Se presupone que la adecuada coherencia entre estos seis elementos, considerados triangular o hexagonalmente, favorecerá el aprendizaje de los estudiantes. Pero esto no resulta fácil.

El profesorado, sea novel o experto, ha construido, gracias a la formación recibida, al estudio personal y a las experiencias propias como estudiante y como profesional, un conocimiento que le permite desentrañar el mundo y actuar docentemente. Este conocimiento formalizado, esta rejilla hermenéutica de la realidad se vuelca sobre la misma realidad en cada nueva acción docente a la que va y de la que viene en una reformulación constante. Los modelos interpretativos que surgieron de la observación y el análisis de diversos fenómenos necesitan reinterpretarse constantemente, de tal manera que tanto la acción docente colegial como la universitaria son el punto de partida y el punto de llegada de estas construcciones formales. En mi opinión, no hay un antes y un después, no existe la teoría que luego se aplica a la práctica, sino que la acción docente, sea universitaria o colegial, es el lugar en donde se refinan las ideas teóricas y las prácticas educativas. Existe un cierto fixismo estereotipado tanto en las concepciones teóricas como en las prácticas docentes. Asumimos y transmitimos con mucha facilidad las teorías pedagógicas que hemos heredado: ¿cómo no aceptar los principios pestalozzianos, los de la escuela nueva y la pedagogía activa? ¿Cómo poner en duda la teoría social cognitiva o las aportaciones básicas del condicionamiento operante? De igual modo, damos por hecho que lo que hay que hacer es trabajar por rincones y no sólo rellenar fichas, comenzar con la asamblea en Infantil o determinadas rutinas pedagógicas en la

adquisición de conocimientos en Primaria. Los educadores nos sentimos cómodos con la estereotipia pedagógica de una institución más bien conservadora que tiene entre sus funciones la de la inserción de sus alumnos en la sociedad.

La mera teoría no garantiza una buena acción docente, lo mismo que la mera práctica no garantiza buenas ejecuciones. Se ha de superar una perspectiva **aplicativa** que vaya desde lo teóricamente pensado a lo prácticamente realizado, en una especie de primacía de la teoría sobre la práctica. Pero también una óptica **creativa** en la que todo depende de la construcción del conocimiento derivado de las experiencias individuales y concretas de cada contexto¹⁸. En este sentido, Pajares y Bengston (1995)¹⁹ creen que una *perspectiva de diseño* (aplicativa), o sea, aquella que se ha conformado con las lentes formales de la psicología y la pedagogía estudiadas, permite a un profesor llegar a ser *entrenado*, esto es alguien que es capaz de aplicar las fórmulas psicopedagógicas que ha aprendido. Por otra parte, una *perspectiva intencional* (creativa) se asume cuando uno se deja impresionar mayoritariamente por la realidad educativa y en función de ello toma decisiones para poder educar. Poner el acento exclusivo en la formación teórica y en su posterior aplicación puede resultar tan parcial como enfatizar que lo único razonable es partir de los flujos del conocimiento experiencial.

La acción docente universitaria y la acción docente colegial, sea como maestro protagonista o como maestro en prácticas, deben constituirse en un espacio de reflexión que reelabore tanto la teoría como la práctica docentes. Se trata de conseguir maestros de la acción pensada a la vez que educadores del pensar agente²⁰, pero en ambos escenarios con el mismo procedimiento: la reflexión cuestionadora de la teoría y la práctica. Además, el desarrollo de la conciencia cognitiva de los propios

¹⁸ Sierra, B. y Pérez, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576.

¹⁹ Pajares, F. y Bengston, J.K. (1995). The psychologizing of teacher education: formalist thinking and preservice teachers' beliefs. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 83-98.

²⁰ Urosa, B. y Torre, J.C. (2013). Maestros de la acción pensada, educadores del pensar agente. Cinco años de planes de estudio de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Pontificia Comillas. En Marco Antonio Alarcón (ed.). *Rol y desafíos de las universidades católicas. La formación de profesionales de la educación en los momentos actuales*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez, 13-24.

procesos reflexivos posibilitará la mejora y el cambio profesional²¹. El cuestionamiento sistemático puede potenciarse tanto en los profesores universitarios como de los centros educativos y también en los aprendices de profesores, dado que cualquier situación educativa es acción reflexionable y puede convertirse en terreno propicio tanto para una acción pensada como para un pensar agente. Los profesores del futuro necesitan implicarse de manera continuada en un ciclo iterativo de pensamiento y acción, de acción y pensamiento, haciendo de los escenarios universitario y escolar un espacio reflexivo para la reelaboración de la teoría y la práctica críticamente. Solamente así, con este hilo conductor integrador, se podrán conseguir profesores *educados*, aquellos que son capaces de comprender la educación, las actividades humanas y de comprenderse a sí mismos sin reducirlo todo exclusivamente a los esquemas formalistas aprendidos o a los elementos que emanan directamente de los contextos naturales y culturales en los que tienen lugar los procesos educativos.

La necesaria creación de comunidad educativa

Con demasiada frecuencia la acción docente es de hecho un aria cantada por la sola voz del maestro. Quizá el hecho físico de pasar tanto tiempo en solitario frente al grupo de estudiantes configure también una tendencia al aislamiento y a la creencia de que la educación depende casi en exclusiva de la relación de uno con el grupo. Sin embargo, la metáfora de la orquesta sinfónica o del grupo coral refleja mejor lo que realmente contribuye a la construcción de las personas. Recuerda el documento de la Congregación para la Educación Católica, *Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva*, que “frente al individualismo que consume nuestra sociedad, se hace cada vez más importante que la escuela católica sea una verdadera comunidad de vida animada por el Espíritu Santo” (p. 17). La educación se desarrolla necesariamente en un entorno intracomunitario, sea familiar, escolar o eclesial, pero también requiere que estos diversos contextos estén relacionados entre sí.

²¹ Prieto, L. y Torre, J.C. (2015). La reflexión como proceso de aprendizaje a lo largo de las prácticas de los futuros profesores. En L. Caimi y L. Prieto (eds.). *Las prácticas docentes en la formación de los futuros profesores. Il tirocinio nella formazione dei futuri insegnanti*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 81-89.

Desde que nace, toda persona ha estado integrada en contextos comunitarios que presentan un grado diverso de vinculaciones. Podría decirse que cada uno ha ido ingresando sucesiva o simultáneamente en la familia, en el colegio, en la parroquia, en la universidad... En el caso de quienes se preparan para ser profesores y luego llegan a serlo, el recorrido podría describirse como sigue, revisando cuatro momentos. En el colegio, el estudiante se da cuenta de que existe un colectivo de profesores que tienen entre sí una serie de relaciones derivadas de su ejercicio profesional, como la asistencia a reuniones, a Claustros o sesiones de evaluación. Cuando ingresa en la universidad, en este caso para formarse como futuro maestro, es muy posible que la percepción de los lazos existentes en el profesorado universitario se diluya un poco, pues de su interacción con ellos, circunscrita preferentemente a la asistencia a clases y a la realización de los exámenes, quizá no puedan colegirse con facilidad las relaciones que los profesores mantienen entre sí. En tercer lugar, los estudiantes regresan a los centros educativos en el momento de realizar sus prácticas docentes y lo hacen ya con un estatus diferente al que tenían como alumnos; ahora participan del rol de profesores en prácticas, lo cual les permite observar más de cerca algunas características del equipo docente, por ejemplo, su grado de cohesión. Finalmente, una vez terminada la formación inicial, con su primer empleo, se incorporan a un claustro de profesores que ya tiene una estructura y unos modos de hacer bien establecidos; allí aparece como joven, quizá cuerpo extraño, que debe encontrar su acomodo profesional y personal. En las cuatro circunstancias descritas, alguien percibe y/o forma parte de un colectivo educativo que puede configurarse también como una comunidad educativa y que podría haber sido además el lugar en el que es posible “aprender a descubrir a Jesús en el rostro de los demás, en su voz, en sus reclamos” (*Evangelii Gaudium*, 91).

¿A qué imagen y tipo de comunidades educativas han estado expuestos los futuros profesores? Como colegiales: ¿han percibido a sus profesores como personas enamoradas de su profesión?²² ¿Se han encontrado con educadores que traslucían

²² En una encuesta realizada en Francia (2014) por SGEC (Secrétariat de l'Enseignement Catholique) y Apel (Association des parents d'élèves de l'enseignement libre) entre profesores y padres con respecto al *oficio de enseñar*, un 69% de los profesores se confiesan satisfechos con su profesión, porcentaje que

conciencia de grupo educador? ¿Han sido testigos de una sana colaboración entre la familia y el colegio o, por el contrario, han recibido mensajes contrarios y de enfrentamiento? Como universitarios: ¿han tenido profesores exclusivamente centrados en la transmisión de contenidos de su materia? ¿Han podido constatar que el profesorado en su conjunto se coordinaba en aspectos académicos y didácticos? ¿Han sentido que el equipo de profesores universitarios participaba de una misión y proyecto compartidos? Como estudiantes que realizan sus prácticas docentes: ¿han apreciado respeto mutuo y colaboración entre las comunidades educativas universitaria y escolar? ¿Han podido llegar a ser conscientes de que ambas comunidades, por encima de las diferencias propias de sus contextos específicos, se ocupan con pasión y eficiencia del desarrollo humano de los jóvenes y del suyo propio? ¿Han notado de forma expresa que los logros de la educación descansan más en la comunidad educativa que en el trabajo aislado de cada educador? Como recién graduados que se incorporan por primera vez en un centro educativo: ¿tienen la percepción de que se incorporan a un reino de taifas o a una misión compartida? ¿Sienten que la tarea educadora merece la pena porque el conjunto de la comunidad así lo estima? ¿Consideran su lugar de trabajo inicial como un mero lugar en el que ganarse la vida o lo ven más bien como un espacio de trabajo y de desarrollo personal a todos los niveles en el que da gusto estar? En realidad, bajo tantas preguntas formuladas yace la convicción de que la comunidad, como el amor, se mama, se contagia si realmente existe y sólo así, preocupándose porque se desvele como tal en los cuatro momentos señalados de la vida de los futuros profesores, podrá convertirse en un ingrediente esencial de la formación y de la vida de aquellos. “¡No nos dejemos robar la comunidad”!, reclama el Papa Francisco (EG, 92). Efectivamente, su robo o secuestro actúa de forma directa en detrimento de la formación inicial y continuada de los profesores, pero también menoscaba la posibilidad de la evangelización, esto es, de hacer presente en el mundo el Reino de Dios: “El *kerygma* tiene un contenido ineludiblemente social: en el corazón mismo del Evangelio está la vida comunitaria y el compromiso con los otros. El contenido del primer anuncio tiene una inmediata repercusión moral cuyo centro es la caridad” (EG, 176, 177).

se eleva hasta el 81% cuando se refiere al profesorado de las escuelas privadas. [*Le Figaro*, 10 abril 2014, p. 10 y www.enseignement-catholique.fr]

La formación de los formadores no puede dejar de lado los requerimientos que derivan de la sociedad actual y que permiten que los futuros profesores puedan dar respuesta, no sólo en el corto plazo, a las necesidades formativas de sus estudiantes. Si las universidades y centros educativos desconsideraran la importancia del idioma inglés y de las experiencias de internacionalización, la generalización de las nuevas tecnologías, la preeminencia de los nuevos paradigmas didácticos competenciales y el valor de las prácticas docentes, no estarían cumpliendo con su función de la promoción de una educación atenta a los contextos y realidades concretas. Otra cuestión es que estas cuatro características sean incorporadas sin más, sin caer en la cuenta de los posibles sesgos y debilidades que puede encubrir una asunción no crítica de ellas. Frente al inmovilismo pedagógico que afirma que todo tiempo pasado fue mejor y al papanatismo innovador que sostiene que todo lo nuevo es bueno por definición, es preciso adoptar una postura de apertura mental, de análisis y de valoración crítica de las posibles intervenciones educativas y sus consecuencias. Por otra parte, dado que la educación siempre mira al futuro se necesita también pensar en términos de estructuras profundas que subyagan a estas circunstancias concretas espaciotemporales presentes. Por ello, se propone para actuales y futuros profesores que estos tres ingredientes no falten en sus procesos formativos: el compromiso moral y la pasión educativa, la integración reflexiva de las teorías y las prácticas así como la exposición vivencial a verdaderas comunidades educativas. La educación se juega tanto en las grandes como en las cortas distancias. Tener en cuenta los requisitos para la acreditación de la calidad es ineludible, pero también prestar atención a los aspectos más invisibles de aquello, quizá no tan acreditable, que nos hace verdaderamente humanos. Decía el anciano geógrafo del sexto planeta del Principito que en los libros de geografía sólo se registraban las “cosas eternas” como las montañas y los océanos, pero que no se anotaban las cosas efímeras como las flores. En educación hemos de ocuparnos ciertamente de las cosas eternas, pero sin desdeñar aquellas, quizá más frágiles, que pueden estar amenazadas por su próxima desaparición.