

# La construcción de la profesionalidad docente

---

HELOISA HELENA  
OLIVEIRA DE AZEVEDO

## RESUMEN

El presente artículo fue construido a partir de los resultados de una investigación sobre las estrategias de formación desarrolladas por docentes vinculados a la construcción de la profesionalidad de futuros profesores de educación infantil y educación primaria. A partir del análisis del contenido de las entrevistas, se busca conocer lo que piensan los formadores acerca de la profesión docente y las acciones formativas que realizan, dirigidas a la construcción de la profesionalidad de futuros profesores. Teniendo como referencial teórico la concepción histórico-crítica de la educación, se constata que los formadores han buscado romper con el paradigma tradicional de la formación docente, mediante el desarrollo de nuevas alternativas de aprendizajes y la construcción de una nueva profesionalidad que supere la cultura del aislamiento y del pensar individualizado.

Palabras clave: formación docente, profesionalidad docente, formadores, educación infantil, educación primaria.

## The construction of teaching professionalism

### ABSTRACT

This article was prepared by the results of a research of a investigation about the formative strategies developed by educators related to the construction of the professionalism of future childhood and elementary school teachers.

From the analysis of the content of the interviews, we want to know what the educators think about the teaching profession and conducting training activities aimed at building the professionalism of future teachers.

With theoretical bases for analyses related to the historical-critical conception of education, we inferred that educators have tried to break with the traditional paradigm of teacher's education, creating new learning alternatives and stimulating the construction of a new professionalism that overcomes the culture of isolated an individual thinking.

Keywords: teacher, formation, teaching professionalism, childhood education, elementary school.

## INTRODUCCIÓN

La educación escolar en el mundo contemporáneo está marcada por el crecimiento cuantitativo de los sistemas de enseñanza, los cuales no corresponden con un resultado formativo adecuado a las necesidades de la población, ni a las exigencias de las demandas sociales referidas a aspectos educacionales. En efecto, los diagnósticos recientemente producidos por investigadores brasileños del área de la formación de profesores concluyen que la formación inicial ofrecida en las diferentes instituciones formadoras no es satisfactoria, y muestran la necesidad de cambios en ese nivel de formación.

El modelo de formación docente de la *racionalidad técnica*, desarrollado a lo largo del siglo xx bajo el dominio del pensamiento científico moderno y su manera técnica de concebir y manipular el conocimiento, acabó por valorizar en exceso teorías y principios que fueron «aplicados» en perjuicio de «problemas concretos y únicos» vividos en la práctica, los cuales no siempre encontraron «la respuesta» adecuada, comúnmente entendida como «receta», en la literatura del área.

Este modelo de formación tiene sus raíces en la forma positivista de comprender el conocimiento y la actuación del profesional docente, la cual lo considera como un simple «interprete de manuales de instrucción», pues separa las construcciones teóricas de la actuación práctica, dificultando cualquier aptitud creativa acerca de la acción docente. Por el contrario, las teorías necesitan ser tratadas como instrumentos que van a auxiliar al profesor en la interpretación de las diferentes realidades que encontrará en su actuación profesional. En otras palabras, las teorías necesitan ser abordadas de forma articulada con las situaciones prácticas asociadas a los diferentes contextos educacionales, posibilitando que el futuro profesor pueda experimentar posibles interpretaciones sobre tales situaciones, y no la «prescripción» exacta de cómo debe actuar en cada una de ellas.

Entendemos, por lo tanto, que el modelo de racionalidad técnica, de inspiración instrumental y tecnicista, es un modelo de formación de profesores inadecuado al actual contexto social, el mismo que exige un profesional de educación que sepa usar el conocimiento en construcción, un profesor que dialogue con el saber y la cultura de los alumnos, y que consiga superar la concepción de saber escolar como un conjunto de saberes puramente eruditos.

En este sentido, los cursos que hoy pretenden formar profesores con un perfil más adecuado a las necesidades educacionales de los niños del mundo actual, necesitan pautarse en una concepción de formación docente como praxis reflexiva, que presupone la construcción del conocimiento por parte

de profesores a partir del análisis crítico (teórico) de las prácticas y la resignificación de teorías, partiendo del reconocimiento de la práctica (praxis). En esta perspectiva de formación docente se identifica la práctica formativa desarrollada por los formadores entrevistados en el presente estudio.

Esta propuesta formativa concibe al profesor como profesional crítico-reflexivo, capaz de problematizar su práctica y de las escuelas colectivamente de forma contextualizada. En este ejercicio, el profesor aprende a tomar decisiones, cada vez más adecuadas, oportunas y coherentes con la naturaleza de la situación y un conjunto de valores democráticos como tolerancia y solidaridad. Será detector de un conocimiento que le permitirá tomar progresivamente decisiones más conscientes y claras. Este conocimiento práctico, según Sá-Chaves (2002), es designado como conocimiento práctico-profesional, pues emerge del análisis reflexivo de la propia praxis, en un contexto de situaciones colaborativas y grupales.

En este contexto, el presente artículo aborda las estrategias de formación desarrolladas por los formadores, vinculadas a la construcción de la profesionalidad de futuros profesores de educación infantil y primaria. A partir del análisis de contenido de las respuestas obtenidas en entrevistas realizadas por cinco formadores, doctores con amplia experiencia en la formación de profesores, docentes de un curso de Pedagogía de San Pablo (Brasil), se busca conocer lo que piensan los formadores acerca de la profesión de los docentes y las acciones formativas que realizan, dirigidas a la construcción de la profesionalidad de futuros profesores. A la luz de la concepción histórico-crítica de la educación, se constata que los formadores buscan romper con el paradigma tradicional de la formación docente mediante la creación de nuevas alternativas de aprendizajes y construcción de una nueva profesionalidad que supere la cultura del aislamiento y el pensar individualizado.

## 1. LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

Aunque se considere que los cambios a nivel de políticas públicas para la educación<sup>1</sup> realizados recientemente sean válidos y hayan contribuido en ampliar el universo formativo de los profesionales de la educación, la realidad demuestra que no han alcanzado los resultados esperados. Estos cambios se han centrado

---

<sup>1</sup> En Brasil, fueron aprobadas la Ley 11.274, de 06 de febrero de 2006, que instituye la Educación Primaria con nueve años de duración y la Resolución 1, de 15 de mayo de 2006, que instituye Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía, Licenciatura.

en los aspectos curriculares o estructurales, los cuales, aunque son importantes, se tornan poco efectivos, pues ocurren de forma aislada dentro de un movimiento más amplio de lucha por el reconocimiento social de profesionales de la educación, el cual necesita ser desencadenado por los propios profesionales, a partir de la construcción de una imagen positiva de sí y de la profesión.

En esta dirección, Tardif (2002, p. 11) denomina «mentalismo» a las intenciones de reducir los saberes docentes, «exclusiva o principalmente, a los procesos mentales (representaciones, creencias, imágenes, procesamiento de informaciones, esquemas, etcétera) cuyo soporte es la actividad cognitiva de los individuos». En otras palabras, a considerar que la formación del profesor es solo de ámbito cognitivo.

En la opinión del autor el saber docente es de naturaleza social porque se adquiere en el contexto de la socialización profesional, es decir, en las relaciones que los profesionales establecen en los contextos en los cuales participan. Por medio de ellas también «incorporan, modifican, adaptan sus ideas, valores, creencias, en función de los momentos y fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional, en la cual el profesor aprende a enseñar mientras realiza su trabajo» (p. 14).

La imagen que el profesional tiene de sí y su profesión se construye, pues, a partir de la significación social de la profesión, la revisión constante de sus significados sociales y tradiciones, la re-afirmación de las prácticas consagradas culturalmente que permanecen significativas, del contraste entre teorías y prácticas, del análisis sistemático de las prácticas a la luz de las teorías existentes y de la construcción de las nuevas teorías.

Se construye, asimismo, por el significado que cada profesor (como actor y autor) confiere a la actividad docente en su vida cotidiana a partir de sus valores, su modo de situarse en el mundo, su historia de vida, sus representaciones, saberes, angustias y anhelos, del sentido que tiene en su vida el «ser profesor»; así como, a partir de su red de relaciones con otros profesores en las escuelas, sindicatos y otros espacios sociales.

Entendemos que las revisiones que actualmente se procesan en los cursos de pedagogía necesitan incluir actividades, disciplinas, eventos etcétera, que propicien en los futuros profesores la construcción de una conciencia más crítica y politizada de la profesión que estimule su involucramiento en la lucha por el reconocimiento social de su profesión, enfatizando la importancia de la realización de un trabajo docente social y políticamente comprometido, así como su participación en los espacios legítimos de organización de su categoría profesional.

En este sentido, pensamos que compete a los formadores contribuir a la construcción de esa profesionalidad, la cual es definida por Sacristán (1991, p. 64), como la afirmación de lo que es específico en la acción docente, es decir, «el conjunto de comportamientos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que constituyen la especificidad de ser profesor». Complementando esta idea, Libâneo (2002, p. 74; traducción nuestra) resalta que

[...] el abordaje socio-histórico de la actividad, con la contribución de los recientes estudios sobre teorías de la acción y de la cultura, permite juntar esos componentes de la práctica del profesor en un todo armónico. Ella posibilita *comprender la formación profesional de los profesores a partir del trabajo real, a partir de las practicas que ocurren en el contexto del trabajo y no a partir del trabajo prescrito*, tal como aparece en la visión de la racionalidad técnica y tal como aparece también en la concepción del senso común que se tiene acerca de la formación que todavía vigora fuertemente en las escuelas y en las instituciones formadoras. [Énfasis nuestro]

Por lo tanto, se considera que, como formadores en los cursos de pedagogía, necesitamos estimular una mayor participación de los futuros profesores en su profesión y «desconstruir» la separación entre educación infantil y enseñanza primaria desde las disciplinas del currículo, como principio fundamental de formación profesional de estos docentes. Actualmente, se necesita formar profesores que estén habilitados para actuar en los dos niveles de enseñanza, favoreciendo, en primer lugar, el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños; y, en segundo lugar, la organización de la acción educativa de los profesores.

Por esta razón la presente investigación se concentra en la formación inicial y, específicamente, en el formador de profesores de estos niveles de enseñanza, porque estos contribuyen significativamente en la construcción de la profesionalidad de los futuros profesores.

Reflexionando sobre el concepto de profesionalidad docente formulado por Sacristán (1991), nos preguntamos: ¿qué es lo específico en la acción docente que necesita ser valorizado? ¿qué es lo que caracteriza al trabajo del profesor? Ciertamente es la *enseñanza*. Es eso lo que necesita ser valorizado. Pero, ¿cómo se reconoce el valor de la enseñanza? Se puede a partir de la realización de una praxis educativa comprometida con lo que se enseña, para quién se enseña y por qué se enseña. Tal praxis es resultante de ese «conjunto de comportamientos, destrezas, actitudes y valores que constituyen la especificidad del ser profesor» (Sacristán, 1991) que pueden ser construidos desde la formación inicial. Sobre eso, Sacristán (1991: 74; traducción nuestra), resalta también que:

Una correcta comprensión del *profesionalismo docente implica relacionarlo con todos los contextos que definen la práctica educativa*. El profesor es responsable por modelar la práctica, pero esta es la intersección de diferentes contextos. *El docente no define la práctica, mas el papel que ahí ocupa; es a través da su actuación que se definen y concretizan las múltiples determinaciones provenientes de los contextos en que participa*. [Énfasis nuestro].

Por lo tanto, formar profesores capaces de comprender la importancia de su papel social como profesor, más que eso, auxiliarlos en la constitución del «ser profesor», significa ofrecerles una formación teórico-práctica sólidamente fundamentada, que les permita una consciencia de sus propias concepciones, valores, ideas de hombre, educación y sociedad, teniendo autonomía para determinar opciones, o mejor, sentirse bien en su papel. Pero ¿cómo podemos alcanzar eso?

Podemos inferir, de esta forma, que una de las dificultades para alcanzar este ideal formativo es la desvinculación de nuestra formación profesional de los condicionantes sociales que la envuelven; la falta de una mayor unidad entre los profesionales en relación con los aspectos que afectan la construcción de la visión de la profesión, desde las condiciones dignas de trabajo y remuneración hasta el reconocimiento social.

## **2. LOS FORMADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE**

A partir de cinco entrevistas realizadas con formadores, todos con título de maestría y doctorado, que actúan en el curso de Pedagogía de una institución privada de educación superior de San Pablo (Brasil), seleccionados básicamente por los títulos académicos que poseen y por la experiencia de más de veinte años en la formación de profesores, se busca conocer la concepción que esos formadores tienen de la formación docente que fundamenta su práctica, enfocando lo que piensan sobre la profesión docente, cómo desarrollan su práctica formadora y cuáles son las limitaciones que enfrentan en el ejercicio de su trabajo docente con respecto a la construcción de la profesionalidad de los futuros docentes.

### **Perfil profesional**

El perfil profesional de los sujetos entrevistados presupone formación de criticidad, autonomía y consciencia de responsabilidad social como imprescindibles en la formación del profesor. Se percibe que estas son características que los formadores establecen como prioridades que deben ser trabajadas

en la formación inicial, para que los futuros profesores sean capaces de establecer relaciones entre la teoría estudiada en los cursos con la realidad de la escuela. Como revelan las siguientes declaraciones frente a la siguiente pregunta: ¿cuál es el perfil profesional para actuar en la educación infantil y educación primaria que su curso pretende formar?

[...] es el profesional crítico, participante, actuante, transformador etc., un profesional que tenga consciencia de la responsabilidad social del curso y del propio papel del profesor dentro de la realidad educacional brasileña (Formador 1).

[...] ciudadano que tiene no solo una posición política, sino también una consciencia teórica del mundo, de la sociedad y de la política (Formador 2).

Complementando esa idea, los formadores 4 y 5 añaden la importancia de una sólida fundamentación teórica en esa formación.

[...] por la propia propuesta pedagógica del curso, él [el curso] tiene un fundamento teórico que es necesario para dar esa base teórica de cómo trabajar con ese niño, desarrollando desde los fundamentos que envuelven la cuestión de la psicología, sociología, que da los fundamentos para comprender quien es ese niño, como el está inserto en la Universidad y al mismo tiempo intenta relacionar como el va a ejercer su papel dentro de la escuela (Formador 4).

Yo creo que tiene que ser un profesional que tenga inicialmente una formación básica, una formación teórica, una formación científica, al mismo tiempo una formación que considere aspectos prácticos, [...] Que sea un profesional que se perciba como profesional (Formador 5).

Los formadores entrevistados son unánimes en afirmar la importancia de la criticidad y autonomía; uno de ellos resaltó la importancia de la dimensión técnica en esta formación. Según el formador 3, «si la gente pudiera resumir yo diría que la formación de ese profesional, que la gente desea para ese curso, debe tener dos polos que se interpenetran: el técnico y el político».

Podemos inferir, por lo tanto, que los formadores entrevistados no presentan divergencias con relación al perfil del profesional que pretenden formar, pero priorizan, en su acción formativa individual, algunas de las características que juzgan más relevantes para ser construidas en un profesor.

En la visión de estos formadores, la formación inicial tiene un papel muy importante en cómo el futuro profesor comprende la relevancia que su profesión puede tener en el contexto social en el cual está inserto. En otras palabras,

la formación inicial tiene responsabilidad en cómo el futuro profesor percibe y reelabora su imagen profesional y aquella que la sociedad tiene de él. Asimismo, cómo adquiere conciencia de su responsabilidad de luchar por la valorización de su profesión y reconocerla como importante para la sociedad. Las siguientes declaraciones ilustran el perfil del profesional que se pretende formar:

[...] un alumno [futuro profesor] que tenga capacidad de reconocer la escuela pública y trabaje en ella no para conservarla, sino para que la gente supere las dificultades que tiene la educación brasileña en general (Formador 1).

[...] el de estimular, de insertar al niño en la sociabilidad, que es cultural, las formas sociales son culturales, ellas son construidas, son constituidas y esas formas sociales, aparte de heterogéneas, tienen niveles de profundidad y de abstracción muy diferentes (Formador 2).

Yo creo que todavía esa idea romántica está presente, ese profesor trata con niños que pueden ser cualquier cosa, entonces yo diría que por ser niño debería ser mas riguroso en los aspectos que conciernen a esa formación del profesor en todos los niveles (Formador 3).

[...] que tiene uno el deber con aquellos niños, que necesitan ser reconocidos como personas que tienen potencial y que están siendo marginados dentro de un proceso, que están en situación de fracaso, pero que no son fracasados (Formador 4).

[...] el papel social de ese profesional es estar articulado a la realidad, es partir de la realidad de ese su alumno considerando el contexto social, económico, político, cultural de ese alumno, pero no quedándose solo en eso, sino proyectándose al futuro. Y la cuestión de la formación ciudadana, que yo creo que es bastante significativa para esos niños, iniciándose en la educación básica como ciudadanos, insertados en la cultura, en el medio sociocultural, en que el está (Formador 5).

Las entrevistas permiten visualizar que la valorización social del profesor pasa por el reconocimiento de la importancia de su papel en la sociedad que, a su vez, tiene estrecha relación con la comprensión que sus formadores tienen sobre estos aspectos y cómo trabajan con los futuros profesores de formación inicial.

En la opinión de los formadores 1 y 4, para que los futuros profesores puedan construir conciencia de su papel social, es fundamental que el profesor comprenda críticamente la realidad en la cual actúa.



[...] que el comprenda, primero, qué profesión es, segundo, que comprenda que la formación está direccionada para una práctica social, que está relacionada a una política social, a una política pública. [...] que el curso de elementos y condiciones de una actuación efectiva dentro de su área profesional. Y, dentro de la dimensión de la relación teoría y práctica, que el alumno tenga condiciones de comprender quien es el niño, que sociedad es esa que nosotros tenemos, cuales son las reales condiciones de la escuela y del niño para que el pueda trabajar en forma efectiva. (Formador 1)

[...] primero para que esas alumnas que están en nuestro curso, tengan claridad y comprendan la sociedad en sí, cómo esa sociedad se estructuró, cómo se organizó y cuáles son las bases de esa sociedad. Tener ese entendimiento contribuye a que ellas puedan, a partir de ahí, ir direccionando su formación, de tal manera que sientan cómo cada profesional puede actuar para revertir realidades que deseamos cambiar. (Formador 4)

Para que eso sea alcanzado, en la opinión de los formadores 2, 3 y 5, es fundamental que los profesores posean formación profesional de base teórica más profunda y extensa.

[...] debería ser una formación extremadamente rigurosa, teórica, filosófica, de dominio... [...] con mucho rigor teórico. [...] Usted no sale del lugar, ni en su actuación del día a día para resolver los problemas si no se tiene una buena formación. [...] Yo creo que la formación tiene que ser más amplia de lo que es. Yo creo que cuatro años es poco para formar a un profesor, porque en la profesión de profesor, el campo de conocimiento que tiene que dominar es muy amplio y complejo (Formador 2).

[...] no existe una práctica sin una fundamentación teórica. Entonces la gente puede hablar ciertas palabras y cae en un cierto vacío crítico: «y al final, ¿qué es ser crítico? Es necesario hacer una lectura de mundo... Pero, ¿qué significa hacer esa lectura? ¿Cómo se hace eso?» yo creo que tener una buena fundamentación teórica es esencial en la formación inicial. (Formador 3).

[...] Yo creo que la formación inicial tiene que tener una formación básica sólida, consistente. [...] la universidad también tiene que dar una formación social para ese individuo, tiene que ser una formación amplia que no considere solamente los conocimientos específicos, sino también la formación del profesional inserto en el mercado de trabajo, una concientización sobre lo que es ser profesor [...]. (Formador 5).

Frente a tales opiniones, podemos señalar que los formadores poseen conciencia de la importancia de su acción formativa en la construcción de la imagen social de los futuros profesores que están formando, así como de iniciarlos en la formación de una postura de permanente búsqueda de valoración de su profesión. Segundo Sacristán (1991) indica que:

En educación no existe un saber-hacer desvinculado de implicaciones de valor, de consecuencias sociales, de presupuestos sobre el funcionamiento de los seres humanos, individualmente o en grupo, de opciones epistemológicas acerca del conocimiento que se transmite. La práctica transmite la teoría que fundamenta los presupuestos de la acción. Esa cuestión, o se analiza, o se propaga acríticamente. El hecho de que las prácticas pedagógicas tengan implicaciones en otros contextos torna ese análisis todavía más necesario y obliga a ampliar la cantidad de conocimientos necesarios para estudiar la praxis educativa (p. 82; traducción nuestra).

### **3. CONCEPCIÓN DE PROFESIONALIDAD DOCENTE**

Mediante el análisis de los conceptos de profesionalidad de los formadores, es posible identificar dos aspectos que deben abordarse: a) estrategias metodológicas y b) limitaciones.

#### **a) Estrategias metodológicas**

Percibimos que los formadores, al hablar de las estrategias metodológicas de construcción de la profesionalidad docente desarrolladas, no se limitan a citar técnicas de enseñanza-aprendizaje como: debates, lectura, discusión y elaboración de textos y realización de seminarios, pues tienen conciencia de que estas por sí solas no garantizan la construcción de comportamientos, destrezas y valores necesarios en la formación profesional de un profesor. De acuerdo con Sacristán (1991),

Es en los esquemas estratégicos que se definen más claramente el componente intelectual del ejercicio profesional docente. La práctica, en la medida en que se encuentra ordenada estratégicamente, es inseparable de racionalizaciones implícitas y explícitas presentes en la mente de quien elabora los esquemas que la ordenan; aunque sea ajena a las teorías formales en vigor, no está vacía de contenidos y de presupuestos teóricos (p. 81; traducción nuestra).

Siendo así, lo que reveló una preocupación sobre la construcción de la profesionalidad fueron las justificaciones que los formadores dieron para sus opciones metodológicas, mostrando las concepciones que tienen de profesor, educación, enseñanza, teoría y práctica, alumno, escuela y sociedad. Tales concepciones organizan y definen la forma en que abordaron los contenidos de las disciplinas, el direccionamiento político que dieron a los debates realizados en el aula, la bibliografía que escogieron como fundamentación teórica de sus cursos, y su relación con una perspectiva crítica y contextualizada.

Según Sacristán (1991), «los esquemas estratégicos reflejan la capacidad formal de los profesores para articular esos dos componentes (ideas y prácticas) en una determinada situación, que debe ser evaluada y analizada». A continuación, las entrevistas de los formadores justifican nuestra percepción:

Yo trabajo mucho con los alumnos algunas desmitificaciones en el sentido de que existen algunas frases que el alumno va trayendo al aula y muchas veces el insiste que el profesor se sitúe dentro de dimensiones muy pragmáticas, muy inmediatistas. Entonces, busco, al tratar de desmitificar esas cuestiones, aludir a la fundamentación teórica para que él comprenda cual es la dimensión práctica de aquello que él está trayendo como elemento de discusión [...]. (Formador 1)

[...] yo traigo mucho el debate político al aula, [...] entonces yo trabajo en la disciplina «X» el derecho de los profesores, discuto con ellos los derechos de los profesores, el trabajo docente, condiciones de trabajo docente y derechos de los docentes, el estatuto del magisterio, cuales son los derechos de los profesores, toda la legislación. Hablo de la sindicalización, de la lucha, de las conquistas de los profesores, hablo de la historia del sindicalismo docente, [...]. (Formador 2)

Otros formadores consideran importante apreciar la realidad de los estudiantes en la organización de su trabajo pedagógico. Para ellos, los estudiantes no pueden relacionar los estudios teóricos con la práctica sin la ayuda de sus formadores, es decir, si los formadores no realizan esta articulación, es un proceso lento.

## **b) Limitaciones**

Cuando preguntamos a los formadores cuales son las dificultades y limitaciones que enfrentan en el desarrollo de su práctica de formación, las respuestas fueron bien variadas; cada uno de ellos apuntaba a un obstáculo diferente,

lo que, a nuestro modo de ver, está más relacionado a factores externos, al desarrollo de su acción formativa o a la naturaleza de las disciplinas que dictan, que a una posible decisión inadecuada de las estrategias metodológicas que serán utilizadas.

Entre los obstáculos apuntados por los formadores sobre la realización de su acción formativa podemos destacar como más relevantes:

- Las ideas dominantes (de sentido común) sobre educación y escuela se ven impregnadas en el imaginario de los futuros profesores cuando entran a la vida académica.
- La visión meritocrática y romántica de profesor y de escuela que los alumnos (futuros profesores) tienen al entrar en la universidad y que se resisten, en algunos casos, a transformarlas a lo largo de su formación como profesores.
- La incoherencia entre la concepción de educación (teoría) expresada en el Proyecto Pedagógico del Curso y la práctica formativa más amplia que la institución adopta.
- La incompreensión por parte de los alumnos de la propuesta de trabajo de los formadores, los cuales acaban por no corresponder satisfactoriamente a lo que es solicitado, justificando su mal desempeño con el hecho de que son alumnos trabajadores y que por eso no disponen de tiempo para dedicarse al curso.
- Existe gran dificultad en la elaboración escrita con la que los alumnos llegan a la enseñanza superior.

Para ilustrar mejor los obstáculos que interfieren en el desarrollo de una acción formativa que busque vínculos con la construcción de la profesionalidad de futuros profesores, presentamos a continuación algunas partes de las entrevistas a los formadores:

[...] yo veo como gran objeción las ideas dominantes, es aquello que se torna sentido común, que es la concepción que la gente tiene de escuela que, infelizmente, la gente tiene modelos pasados por la media de educadores que se jactan de haber «ido mal» en la escuela, que escriben libros diciendo: me fue mal en la escuela, ¿y de ahí? yo soy un gran escritor y todo mundo lee mis libros. Entonces, esas ideas, como la idea de la «Pedagogía del afecto», son dimensiones que son incorporadas sin críticas por muchos de los alumnos, por muchos de nuestros colegas también y cuando uno tiene una postura de exigencia de lectura, de rigor teórico, encuentra una resistencia efectiva del alumno, pero la gente procura trabajar con eso. (Formador 1)

Lo difícil al realizar el trabajo pedagógico es cuando el proyecto revela una concepción de educación y en la práctica la propia institución se fundamenta en valores contrarios. El alumno percibe la dicotomía del discurso con la práctica y la contradicción cuando la institución tiene como objetivos y misión los valores humanos y cristianos, y en la práctica se vive una concepción de educación tecnicista que no contempla tales valores. (Formador 3)

La gran dificultad u obstáculo con el que me he encontrado está relacionado directamente con la comprensión del alumno de la propuesta que presentamos, por ejemplo con los argumentos incansables de la falta de tiempo para la formación, con la excusa que son alumnas trabajadoras y no disponen de tiempo para los trabajos solicitados en el curso, que son varios profesores exigiendo «un montón» de cosas al mismo tiempo. [...] No consiguen identificar lo que es ser profesor, lo que es la profesión y cuál es el espacio de actuación. O alegan que está haciendo pedagogía por que quieren ir a trabajar en una empresa, [...]. (Formador 4)

Si, varios [...] uno de ellos es el inmediatez del alumno [...] y también las dificultades de redacción. Ellos se resisten un poco cada vez que se pide una síntesis más elaborada, cada vez que se les pide que hagan una reflexión más consistente, mas fundamentada, entonces reclaman un poco. Creo que esa es una de las quejas y uno de los factores limitadores que podrían ser mejorados, y que es uno de nuestros desafíos como profesores, [...]. (Formador 5)

#### 4. CONCEPCIÓN DE DOCENCIA

Los conceptos sobre la docencia se han modificado a lo largo del desarrollo de la educación brasileña de acuerdo con el momento político, social, económico y cultural de cada época. De ese modo, dentro de los diversos conceptos que influenciaron la construcción de nuestra visión de docencia, podemos destacar el pensamiento de Novoa (1992) sobre lo que es ser profesor:

[...] un proceso identitario, realzando la mezcla dinámica que caracteriza la manera como cada uno se siente y se dice ser profesor. La construcción de las identidades pasa siempre por un proceso complejo gracias a lo cual cada uno se apropia del sentido de su historia personal y profesional [...]. Es un proceso que necesita de tiempo. Un tiempo para rehacer identidades, para acomodar innovaciones, para asimilar cambios. El proceso de construcción de la identidad pasa también por la capacidad de ejercer con autonomía nuestra actividad, por el sentimiento con el que controlamos

nuestro trabajo. La manera como cada uno de nosotros enseñamos es directamente dependiente de aquello que somos como persona cuando ejercemos la enseñanza [...]. Es imposible separar el yo profesional y el yo personal (pp. 16-17; traducción nuestra).

Al preguntar a los formadores acerca de la visión que tienen de sí mismos como ejemplo de docencia percibimos que tienen compromiso ético y político con su acción formativa, buscando siempre dar lo mejor de sí en la realización de su trabajo pedagógico, aunque no se reconozcan como «modelo de docencia» para sus alumnos, ni tengan la intención de serlo.

yo no me considero ejemplo de docencia, pero yo hago siempre lo mejor que puedo, que yo creo que es lo mejor posible, si yo soy ejemplo es mi alumno quien va a seguir el modelo o no, no soy yo quien va a decidir, pero que yo busco ser modelo, yo busco, yo busco ser un modelo profesional en las mínimas cosas, en la rutina del aula, en el respeto a los alumnos, en la comprensión de los horarios, en el entrar y en el salir, al dejar las tareas [...] (Formador 1).

Yo pienso que yo soy una profesora que por lo menos intenta tener coherencia con la visión política que tengo, en la forma como yo actúo, en lo que estudié sobre esa área, tengo respeto por los alumnos, lo que siempre valoro en los profesores y que más me gusta es tener la generosidad intelectual de decir anda por aquí, sugerir aquello, escuchar a cualquiera, tener paciencia para explicar. Creo que tengo esas características, ahora si soy un ejemplo pienso que son los alumnos los que tienen que decirlo (Formador 2).

De ninguna forma, estoy lejos de eso. Yo pienso que una de las cosas más bonitas de la educación, bonitas en el sentido antropológico, en el sentido profundamente existencial es que una persona está siempre educándose, el placer del aula está en eso, aunque el alumno tenga una enseñanza repetitiva en la clase, el contenido del tema es diferente (Formador 3).

Esa pregunta es medio difícil de responder... al hacerlo parece que estamos haciendo una auto-exaltación, pero... no diría ejemplo de docencia. Sin embargo, he intentado al máximo hacer un trabajo serio, tratando de formar a las alumnas no solo para que tengan un diploma, sino para que puedan ejercer la docencia más preparadas, respaldadas teóricamente y conscientes de que van a ser trabajadoras de la educación, profesionales que necesitan de formación continua, comprometidas en la lucha por una sociedad más justa (Formador 4).

No. Yo pienso que ejemplo de docencia para mi es Paulo Freire, yo no me considero alguien que está contribuyendo, pero espero contribuir con la formación. Me gustaría ser un ejemplo de docencia, pero creo que todavía tengo mucho que caminar y mucho que aprender para ser un modelo, un ejemplo de docencia (Formador 5).

Estos docentes aún no tienen conciencia de que, como formadores de profesores, siempre se es ejemplo para los alumnos al desarrollar la tarea de enseñar. Así, la «postura docente» observada por los alumnos durante su formación inicial es un ejemplo a seguir al comienzo de su vida profesional, el que irá siendo reemplazado por el desarrollo de la propia imagen a medida que transcurre su quehacer profesional.

La profesionalidad docente se construye también por la imitación que los futuros profesores hacen de la postura de sus formadores. No se forman profesores solo con contenidos, sino, y en gran medida, con gestos y actitudes.

Según Campos (2007), el saber de los profesores es plural, sincrético y,

(S)e hace en el ejercicio de la profesión docente: el profesor no se limita a aplicar teorías o técnicas de enseñanza, el trabajo exige del profesor la creatividad, la experiencia, la paciencia, la vivencia y el tiempo. El docente se torna maduro por la propia actividad de ser profesor, haciéndose profesor en el cotidiano de la acción docente (p. 19; traducción nuestra).

Complementando tal idea, Roldão (2007) nos dice que:

[...] la función de enseñar es sin duda sociopráctica, pero el saber que requiere es intrínsecamente teorizador, compuesto e interpretativo. Por eso mismo, el saber profesional tiene que ser construido —y me refiero a la formación— sustentado en el principio de la teorización previa y posterior, supervisada y discutida de la acción profesional docente propia y observada en los otros (p. 9; traducción nuestra).

Sacristán (1991) por su parte afirma que:

La competencia docente no es tanto una técnica compuesta por una serie de destrezas basadas en conocimientos concretos o en la experiencia, ni un simple descubrimiento personal. El profesor no es un técnico ni un improvisador, sí un profesional que puede utilizar los conocimientos y su experiencia para desarrollarse en contextos pedagógicos prácticos pre-existentes (p. 74; traducción nuestra).

Nos atrevemos, por lo tanto, a afirmar que la formación de profesores capaces de comprender la importancia de su papel social como profesor, el auxilio en la constitución de su propio «ser profesor», significa ofrecerles una formación teórico-práctica sólidamente fundamentada, que les permita adquirir conciencia de sus propias concepciones, valores, ideales de hombre, educación y sociedad, teniendo autonomía para ejecutar sus opciones, o mejor, «sentirse bien en su piel».

La consciencia de sus concepciones y de valores, por medio de la articulación teórico-práctica, es lo que les conducirá a una actuación más autónoma y comprometida con su categoría profesional. El desarrollo profesional se logra, también, por la claridad que se tiene de la importancia social de su trabajo. En la visión de Souza Neto (2005),

La cuestión, por lo tanto, está en la necesidad de que los profesores se vean como trabajadores, y como trabajadores que tiene compromiso con lo que hacen. Y ahí, de poco sirve valorizar el oficio y permanecer en él de manera poco comprometida. En realidad, la permanencia poco comprometida acaba siendo una opción política de gran envergadura, porque fragiliza la profesión, la lucha de los trabajadores en educación y las transformaciones que se pueden operar. [...] Y después, es necesario que se piense más allá de la propia condición individual, para dar a la profesión el lugar social que de hecho merece y para tornar mejor la calidad de vida de los que la ejercen (p. 6; traducción nuestra).

Podemos inferir, de esta forma, que uno de los obstáculos para alcanzar este ideal formativo es la desvinculación de nuestra formación profesional de los condicionantes sociales involucrados, de la falta de una mayor unidad entre los profesionales en relación con los aspectos que interfieren en la construcción de la visión de su profesión y las condiciones dignas de trabajo, remuneración y reconocimiento social. Sobre eso, Sacristán (1991), resalta que

Una correcta comprensión del profesionalismo docente implica relacionarlo con todos los contextos que definen la práctica educativa. El profesor es responsable de moldear su práctica, pero esta es la intersección de diferentes contextos. El docente no define la práctica, mas sí el papel que ocupa; es a través de su actuación que se definen y concretizan las múltiples determinaciones provenientes de los contextos en que participa (p. 74; traducción nuestra).



En esta perspectiva, para Pimenta y Anastasiou (2002), el profesional

[...] que inicia su actuación como profesor y ya ejerce su profesión de origen como proyecto de vida —con cooperación, con concepción de nuevos procesos a cada desafío surgido, con miras al desarrollo social— tendrá más facilidades de actuar y asumir su papel profesional como docente con esas mismas características de aquel que ejerce solamente una función técnica, una ocupación preocupada en atender a las demandas normales de la sociedad mediante la repetición de soluciones ya concebidas por otros. En el ejercicio de la profesión de origen se da el proceso de profesionalización continuada una vez que nuevas salidas para la situación de la enseñanza exijan conocimientos específicos del campo pedagógico además de la reflexión sistemática acerca de la propia práctica (p. 197; traducción nuestra).

Por tanto, la profesionalidad que se desea no se construye sin la formación de un profesor crítico y reflexivo. Asimismo, esto requiere la construcción de una conciencia crítica de su papel social de maestro. No creemos que le sea posible al profesor reflejar cómo mejorar su práctica pedagógica, si no le atribuye a lo que hace un sentido social, es decir, si no entiende la importancia de su trabajo para la vida de sus alumnos y la sociedad.

Realizar un trabajo de enseñanza en una perspectiva crítico-reflexiva implica creer que aquello conlleva una transformación social y los formadores tienen gran responsabilidad en el desarrollo de esta conciencia en la formación inicial.

## 5. CONCLUSIÓN

Los fundamentos teóricos de nuestra investigación muestran que la formación del profesorado ha sido fuertemente marcada por el modelo de la racionalidad técnica, cuya crítica constituyó la línea de discusión de este artículo. El análisis y construcción de los resultados se basan, por tanto, en la comparación de estos con los datos empíricos. El análisis mostró que hay un fuerte movimiento de transformación de los formadores con respecto a la superación del modelo de formación mencionado.

En el desarrollo de esta investigación, es posible inferir que los formadores del curso de pedagogía investigado, en relación con las limitaciones que enfrentan en la realización de su acción formativa, están preocupados por formar un profesional ético, indicando que el énfasis de su quehacer docente radica en la formación de la persona, tomando en cuenta el contexto y la historia de vida de los alumnos.

Destaca la dimensión humana que tales formadores imprimen en el desarrollo de su trabajo docente, sin desconocer que este también es político y que, como tal, puede promover cambios de concepciones y comportamientos significativos en los profesores que están formando, aspecto muy importante en la configuración de la profesionalidad docente.

De esta forma, los cursos de pedagogía que pretenden formar profesores con un perfil adecuado a las necesidades educacionales de los niños del mundo actual, necesitan inscribirse dentro de una concepción de formación docente como *praxis reflexiva*, la cual presupone la construcción de conocimiento, por parte de los profesores, a partir del análisis crítico (teórico) de las prácticas y la resignificación de las teorías a partir del reconocimiento de la práctica (praxis).

Entonces podemos decir, que los formadores, sujetos de esta investigación, revelan que están buscando hacer rupturas con el paradigma tradicional- de la racionalidad técnica- de la profesión docente creando nuevas alternativas de aprendizajes y estimulando la construcción de una nueva profesionalidad docente que rompa con la cultura del aislamiento docente y del pensar individual que ha bloqueado el crecimiento de esa profesión, quitándole el lugar social que de hecho merece. De esta forma, los profesores objeto de esta investigación revelaron aspectos de la profesionalidad docente que son fundamentales para quienes forman a otros profesores, los que, según Campos (2007), se sitúan en aspectos como la responsabilidad y la autonomía.

Finalmente, inferimos que la construcción de esa nueva profesionalidad pasa, inexorablemente, por el ámbito de la formación inicial y, principalmente, por la acción formativa de los formadores de profesores preocupados por la construcción de este aspecto de la profesión. Si queremos profesores críticos-reflexivos en la educación básica, sus formadores necesitan serlo también.

Situamos las posibilidades de contribución de este estudio en la estimulación de debates y reflexiones que promuevan mejoras en la formación de profesores de educación infantil y de los años iniciales de la enseñanza primaria, tanto en el espacio institucional como en el ámbito de la organización política del nivel educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos, C. de M. (2007). *Saberes docentes e autonomia do professores*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? En S. G. Pimenta y E. Ghedin (comps.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de uno conceito*. Segunda edición. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, Antonio (comp.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pimenta, S. G. y Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Cadernos CEDES*, 27(71). Campinas.
- Sá-Chaves, I. da S. C. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. En A. Nóvoa (comp.). *Profissão professor*. (Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Ed. Porto.
- Souza Neto, M. F. de (2005). O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Cadernos CEDES*, 25(66), 249-259. Campinas.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Segunda edición. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fecha de recepción: 02 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 20 enero de 2013