

Versión original: inglés

Ruth G. Kane (Nueva Zelanda)

Directora de Formación Docente en la Universidad de Otago, responsable de elaborar programas de formación inicial de maestros de primaria y secundaria. Ha trabajado en formación docente en Australia y en Nueva Zelanda y se interesa en particular por el proceso de capacitación pedagógica de los futuros docentes, de los docentes en ejercicio y de los formadores de docentes. Ha dirigido investigaciones sobre cómo perciben la capacitación pedagógica los que estudian para ser maestros y el cuerpo docente universitario. Estos últimos años ha estudiado su propia experiencia de formadora de maestros para tratar de comprender cómo interpretan y dan sentido a la capacitación pedagógica los futuros docentes. Correo electrónico: ruth.kane@stonebow.otago.ac.nz

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

COMO ENSEÑAMOS A LOS DOCENTES:

NUEVOS MODOS DE TEORIZAR

SOBRE LA PRACTICA Y

PONER EN PRACTICA LA TEORIA

Ruth G. Kane

Introducción: presentación del contexto

En el mundo entero, los establecimientos de educación experimentan actualmente cambios estructurales sistemáticos y reformas de sus planes de estudios. El papel del personal docente se torna cada vez más complejo, pues se le exige que adopte nuevo estilo de trabajo y establezca con sus alumnos y sus colegas relaciones totalmente diferentes en materia de aprendizaje (Beattie, 1997). Para responder a los retos de la escuela del siglo XXI, se espera que los maestros tengan capacidad de reflexión, sean aptos para el trabajo en equipo, la indagación independiente y analítica y estén dotados para el pensamiento crítico basado en criterios éticos y en la integridad personal (Yost, Sentner y Forlenza-Baily, 2000). Se espera de los docentes que demuestren tales aptitudes y modos de pensamiento y de conocimiento con una gran diversidad de alumnos e impulsen en el aula experiencias y condiciones que despierten la curiosidad del estudiante. Aparentemente, tales aspiraciones son saludables. Sin embargo, la realidad en Nueva Zelanda es que las recientes reformas de los planes de

estudios han desembocado en una estructura rígida y prescriptiva, que debe aplicarse en niveles específicos a los *educandos* (ya no se los llama “niños”: síntoma de la deshumanización y del enfoque empresarial de la educación). Los niños (educandos) serán ulteriormente evaluados en función de resultados de aprendizaje preestablecidos. Se ha coartado la autonomía profesional del docente, reemplazándola por un papel de técnico que inculca un programa predeterminado, respondiendo a exigencias externas de evaluación y de rendición de cuentas que garantizan una cultura de control y de acatamiento.

Las reformas aplicadas recientemente en Nueva Zelandia se inspiran en una racionalidad que valora la educación, esencialmente, a la luz de su contribución económica a la sociedad. A través de la adopción de un modelo mercantil, la educación se ha estructurado como un producto básico privado. En este sistema, las escuelas son los proveedores, los consejos de administración se encargan de la gestión, los padres son los compradores, los educandos (niños) son los consumidores y los docentes son técnicos que aplican el plan de estudios. Se recurre al profesor para que haga uso de su competencia técnica en la transmisión de los conocimientos y los valores (con arreglo a lo prescrito por el plan de estudios) que sirvan mejor a la “economía del saber”. Esta concepción estrecha de la educación no contiene ninguna referencia explícita al papel transformador de la enseñanza y de la escolaridad, ni reconoce responsabilidad alguna frente a los objetivos sociales de equidad y de justicia. Tal es el contexto en el que debe desenvolverse la formación docente y al que tenemos la obligación de responder.

La formación docente

Se observa que los programas de formación docente han cambiado muy poco en los últimos decenios, pese a la creciente investigación y conocimiento de la base teórica de la formación pedagógica y a la generalización de las reformas del sector de la educación obligatoria (Fullan, 1982; Goodlad, 1991, 1994, 1999; Sarason, 1993). Las complejidades, ambigüedades e incertezas propias del trabajo de los maestros y del aprender a enseñar son reconocidas en los múltiples llamados a reformar el modo cómo se prepara a los maestros (Britzman, 1991; Bullough y Gitlin, 1995; Goodlad, 1994; Korthagen y Kessels, 1999; Loughran, Brown y Doeke, 2001; Russell y McPherson, 2001; Sarason, 1993). El contenido de los programas de formación docente ha sido descrito como: fraccionado y falto de continuidad (Ben-Peretz, 1995; Bullough y Gitlin, 1995; Levin, 1995), centrado en el currículum (Shulman, 1987) y aferrado a la dicotomía teoría-práctica (Ethell, 1997b). Se ha criticado la formación de los

maestros por desoír con demasiada facilidad la voz de los estudiantes-docentes (Korthagen, 2001; Russell, 2001). Las crecientes exigencias externas de una garantía de calidad y la insistencia en la implantación de protocolos de responsabilidad externa e interna reflejan un “enfoque reduccionista de la formación docente, que sugiere que los nuevos maestros deben limitarse a adquirir un repertorio de competencias pedagógicas básicas, fundado en una noción unidimensional de la enseñanza en el aula” (Varvrus, en prensa). Esto refuerza las concepciones tecnicistas de la docencia y de la capacitación pedagógica que inspiran las reformas de la escuela mencionadas, para las cuales *educación* equivale a *instruir* a los alumnos en competencias consideradas pertinentes con fines económicos.

La forma en que los programas de capacitación inicial siguen preparando a los futuros maestros refuerza un modelo de transmisión de la docencia como discurso (Bullough y Gitlin, 1995; Kagan, 1992*b*; Korthagen, 2001; Russell y McPherson, 2001). La docencia como transmisión se funda en una epistemología de la racionalidad técnica que concibe a los que enseñan como expertos proveedores de un plan de estudios prescrito y da poca importancia al aprendizaje a partir de la experiencia o a través de ésta (Schön, 1983, 1995). En este contexto se hace hincapié en “qué” se enseña (contenido) y en “cómo” se enseña (competencias), sin hacer gran caso de la importancia del “quién” lo hace o del “porqué” de la enseñanza. Cole y Knowles aseveran que “la mayoría de los programas iniciales se concentran casi enteramente en enseñar a los futuros docentes a transmitir conocimientos, sin preocuparse mayormente de ayudarlos a convertirse en docentes” (1993, pág. 469). La tendencia a adoptar modelos de aprendizaje basados en la escuela (una práctica que cunde en Nueva Zelanda) ofrece a los estudiantes oportunidades para “practicar” la docencia, pero no para examinar críticamente su propia comprensión de la educación o de sí mismos como docentes. “La enseñanza de calidad no puede ser ajena a los aspectos técnicos, pero tampoco alimentarse de disquisiciones sobre la esencia de la docencia de teóricos que viven en las nubes” (Stones, 1992, pág. 4). Los alumnos-maestros necesitan comprender los imperativos pedagógicos, sociales, culturales y educativos que rigen la práctica docente, o sea, examinar y reconciliar la teoría y la realidad de la enseñanza.

Maestros principiantes

Los programas de formación docente siguen promoviendo maestros que inician su carrera motivados y confiados en su capacidad de incorporarse a la profesión y deseosos de dedicarse a la práctica verdadera (Kagan, 1992*b*; Kane, 1993; Loughran, Brown y Doecke, 2001;

Russell y McPherson, 2001). Sin embargo, suele observarse que la realidad del primer año de enseñanza no tarda en disipar sus ilusiones en cuanto a la idoneidad de su preparación (Cole y Knowles, 1993; Kane, 1993; Russell y McPherson, 2001; Rust, 1994; Weinstein, 1989). Aunque es probable que hayan desarrollado competencias suficientes para transmitir el currículum, con demasiada frecuencia los maestros que recién empiezan no logran desarrollar una verdadera comprensión de sí mismos como docentes ni de lo que significa enseñar. Pocos son los que estiman que sus programas de formación constituyen aportes significativos a su comprensión de la docencia o de su propio papel de maestros. Russell y McPherson (2001) indican que en el folclore de las salas de profesores se considera la etapa de supervivencia del primer año como “el modo en que aprendemos a enseñar” (pág. 3). En Nueva Zelanda, la Post-Primary Teachers Association [Asociación de Docentes de Enseñanza Media] informa que el 25% de los profesores secundarios principiantes abandona la enseñanza en los dos años siguientes a su designación (Post-Primary Teachers Association, 2000). La moraleja que se desprende indiscutiblemente es que, pese a décadas de progreso en nuestro conocimiento de la importancia de la formación docente, seguimos produciendo profesores que no logran comprender el papel del maestro y que, por lo tanto, experimentan serias perplejidades al pasar de su fase de formación al primer año de ejercicio de la enseñanza (Loughran, Brown y Doecke, 2001).

Aprender a enseñar

La naturaleza del compromiso del docente con la educación depende de cómo entiende la enseñanza y de su percepción de lo que significa ser maestro. Cuando los futuros maestros ingresan en los cursos de formación pedagógica, su socialización como docentes está ya bien avanzada; han desarrollado un sistema de valores, compromisos, orientaciones y prácticas acerca de su profesión, la enseñanza, los alumnos y el aula. Cada uno de ellos ha cumplido su “aprendizaje de observación” (Lortie, 1975). El hecho de que las opiniones e ideas preconcebidas de los alumnos-profesores resulten de su socialización como estudiantes no es de suyo algo inesperado o problemático. Pero el carácter persistente de tales creencias y prejuicios, consolidados en buena medida sin una comprensión de los principios y teorías pedagógicos ni una apreciación del papel del docente y de las finalidades de la educación, plantea serios problemas a los formadores de maestros. Normalmente, los estudiantes que ingresan en los establecimientos de formación pedagógica esperan aprender a enseñar del mismo modo en que les enseñaron a ellos. Esperan que sus futuros alumnos aprendan como

ellos mismos aprendieron en los establecimientos secundarios y en los cursos de la enseñanza superior (Beattie, 1997; Ethell, 2000; Lortie, 1975). Su comprensión y su apreciación de las complejidades y de las sutilezas de la labor docente son limitadas.

En un contexto de reforma educativa orientada hacia el mercado, en el cual la política educativa procura definir el papel del docente como el de un técnico, los formadores de maestros tienen la oportunidad – y, diría yo, la responsabilidad – de promover una enseñanza que supere la mera racionalidad instrumental y económica. Los encargados de la formación de futuros profesores tienen los medios para prepararlos a responder de manera crítica a las presiones que apuntan actualmente a definir su papel con un criterio estrecho. Podemos rechazar los modelos tecnicistas que asimilan al docente en formación con el aprendiz de un oficio, y reabrir el debate acerca de las aspiraciones y los objetivos de la educación en los actuales contextos político, cultural y social. La racionalidad del tecnicismo que inspira las reformas del último decenio ha cerrado de manera terminante el debate sobre la docencia, olvidando plantear ciertos interrogantes: “¿qué significa ser un docente?”, “¿qué metas persiguen la educación y la escolaridad?”, “¿cuáles son las fuerzas que cuestionan la naturaleza de la docencia, de la escolaridad y de la educación?” Los formadores de docentes podemos reabrir el debate e iniciar a los futuros maestros en el diálogo acerca de la teoría y de la práctica de la docencia. Para ello debemos examinar críticamente nuestra propia racionalidad, nuestra propia comprensión de lo que significa enseñar y aprender a enseñar.

El reto: cómo enseñamos a los docentes

Especialistas como Korthagen y Kessels (1999), Goodlad (1999), Russell y McPherson (2001) y otros reconocen que en los últimos decenios ha habido escasos programas innovadores de formación de docentes. Pero, al mismo tiempo, denuncian la escasa atención prestada a la investigación y al análisis riguroso con miras a la mejora de dicha formación. Pese a décadas de estudios que denuncian reiteradamente los defectos de los enfoques tradicionales de “aplicación de la teoría” en la preparación de maestros, en la mayoría de las instituciones de capacitación pedagógica se advierten pocos cambios reales. No obstante la profusa retórica en sentido contrario, muchos programas en la materia siguen reflejando una concepción de la enseñanza que se basa en el aprendizaje y en la práctica de competencias inconexas. Parece improbable que el ajuste de los programas existentes sin una revisión previa de sus bases conceptuales y pedagógicas pueda producir una transformación significativa de la formación docente (Goodlad, 1991; Korthagen, 2001; Russell y

McPherson, 2001; Russell, 2001). Debemos examinar los presupuestos, las teorías y los fundamentos filosóficos de dicha formación para elaborar programas iniciales que permitan a los docentes principiantes comprenderse mejor a sí mismos como tales y entender el papel que les incumbe en la educación. Al mismo tiempo, los responsables de la capacitación de docentes debemos examinar nuestras propias teorías y prácticas como formadores.

La formación de docentes en la Universidad de Otago: un reto y un privilegio

En 1999 fui designada directora de Formación Docente en la Escuela de Educación de la Universidad de Otago. Con mis colegas hice frente al desafío de establecer programas de formación inicial de docentes en una universidad de gran prestigio (como paso inicial se había introducido el año anterior una licenciatura de tres años en Enseñanza para maestros de primaria). Mientras otros investigadores y especialistas abogan por la reforma de los programas existentes de formación docente, nos correspondió el privilegio de elaborar programas de capacitación de futuros profesores desde la concepción inicial hasta la puesta en práctica definitiva. Cuando se nos solicitó en 2000 que preparásemos un programa de formación inicial para profesores de la enseñanza secundaria, aprovechamos la ocasión para revisar las metas y las prácticas de esa formación situándolas en los contextos educativo, social y político de nuestro tiempo. Con los colegas de las escuelas locales nos interrogamos sobre nuestros propios nuevos programas (para primaria y secundaria), los supuestos y las teorías que inspiraban su contenido, su estructura y su concepción, y cambiamos impresiones con los primeros estudiantes sobre sus expectativas y su experiencia de la formación docentes.

El resultado de este proceso fue un programa de formación inicial para docentes de secundaria conceptualizado en un marco de cognición situada, de indagación crítica y de práctica reflexiva, y centrado en la construcción de un “conocimiento en acción” del profesor principiante, la conciliación de teoría y práctica y el desarrollo de la comprensión de lo que significa enseñar. La noción de cognición situada está estrechamente relacionada con las teorías del aprendizaje de la enseñanza de Dewey y Schön, y revive la noción deweyana de la interacción del educando con el conocimiento a través de la acción y de la experiencia en contextos adecuados. “El saber se crea y se vuelve significativo en función del contexto y de las actividades mediante las cuales se adquiere” (Prestine y LeGrand, 1991, pág. 62). Este enfoque contrasta fuertemente con el aprendizaje descontextualizado (aplicar la teoría al modelo práctico) típico de numerosos programas contemporáneos de formación de docentes.

El programa de la licenciatura en Enseñanza (Secundaria) (en adelante, LE(Sec)) es un posgrado de dos años de duración, destinado a alumnos que ya han obtenido un certificado de estudios universitarios en asignaturas específicas. Se centra en el currículum, la teoría educacional, el conocimiento y las experiencias pedagógicas y profesionales para la preparación del docente. En el presente artículo voy a referirme exclusivamente al desarrollo y a la enseñanza del programa de práctica profesional (EDUC 290) durante el primer año de la LE(Sec). Utilizo extractos de mi propio diario personal y de conversaciones grabadas con colegas y con estudiantes en el marco del programa de práctica profesional para ilustrar cómo mis alumnos y yo buscamos nuevas formas de entender la docencia y su aprendizaje.

La elaboración de EDUC 290: conversaciones conmigo misma y con los demás

¿Cómo preparamos a los docentes? ¿Cómo ayudar a esas personas que acuden a nosotros con un vasto y variado acervo de experiencias y deseos de ser profesores? ¿Cómo tomar distancia frente a ellas y permitirles convertirse en los maestros que pueden llegar a ser? ¿Cómo evitar darles instrucciones sobre la manera de enseñar, a modo de recetas de cocina? ¿Cómo alentarlos a decidirse y a comprometerse con la teoría y la práctica de la docencia? ¿Cómo asegurarnos de que su experiencia del aprendizaje de la enseñanza los prepare para convertirse en docentes? (*Ruth, conversación con Jenny*)

Era importante para mí familiarizar de entrada a los estudiantes con la idea de que enseñar y aprender a enseñar no tiene que ver solamente con *qué* aprender (el currículum) o *cómo* aprender (las estrategias de enseñanza), sino también con *quién* (la persona que enseña) y *por qué* (las metas de la educación). También importaba (dada nuestra adhesión a la cognición situada y a la práctica reflexiva) explicarme con los estudiantes acerca de estos propósitos y defender mi posición apoyándome en la teoría y la práctica recientes en materia de formación de docentes. Al situar las clases de EDUC 290 en el marco de la investigación y la literatura contemporáneas traté de fomentar las competencias de indagación crítica de los alumnos y de demostrar que la labor del profesor tiene imperativos y connotaciones de carácter ético, social, político y cultural. Estudiosos como Palmer (1998), Russell y McPherson (2001) y Smithrim (2000) sostienen la importancia de tomar en cuenta la persona del docente (*quién*) y de escuchar la voz de éste y de los futuros profesores. Por haber logrado que mis alumnos examinaran críticamente las metas de la enseñanza en la Nueva Zelanda actual (*por qué*) pude remitirme a los escritos de Dewey (1916), Freire (1983), Hooks¹ (1994), Malin (1999) y Smith (1999), algunos de los cuales habían sido ya presentados en otros cursos de la LE(Sec).

Traté de conciliar la teoría con la práctica del aprendizaje de la docencia explicitando y examinando la interdependencia de los diversos elementos del programa.

Yo consideraba que aprender a enseñar era como un viaje permanente personal guiado por las convicciones y concepciones de cada docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y basado en las diversas experiencias que aportan los futuros maestros al papel del docente. Aceptaba que los alumnos ingresan en los programas de formación inicial con puntos de vista y teorías personales sobre la docencia y el papel del docente que se han ido forjando a través de las vivencias de su propia escolaridad. Normalmente, estas convicciones y teorías, como las que orientan la práctica del maestro experimentado, son tácitas, se fundan en la experiencia y son difíciles de formular claramente (Ethell, 1997b). También son vigorosas, persistentes y difíciles de cambiar (Kagan, 1992a; Prawat, 1992; Wubbels, 1992). Mi función, pues, consistía en crear un contexto en el que los futuros docentes pudieran explicitar sus concepciones hasta entonces tácitas de la enseñanza, examinarlas a la luz de sus propias ideas y prácticas y de las de los demás, y a través de “conversaciones” críticas con sus pares, con los profesores y con la literatura especializada. De este modo traté de ofrecer a los futuros maestros oportunidades para re-formarse como docentes mediante el vínculo con nuevas teorías y nuevas prácticas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la identidad del docente. Este compromiso fue la fuerza que impulsó el desarrollo de la práctica profesional en nuestro programa de enseñanza EDUC 290.

Mientras luchaba por elaborar un curso fiel a las bases filosóficas de nuestro programa, anoté en mi diario personal:

¿Qué es importante para mí en este curso de EDUC 290?

- Desarrollar un curso en el cual las voces de los estudiantes sean escuchadas y compartidas.
- Instaurar un clima que refleje francamente una ética de la atención y del respeto hacia todos.
- Empezar con nuestras convicciones e ideas preconcebidas, analizar y reconstruir nuestra comprensión de la docencia.
- Utilizar la literatura y la investigación para debatir las metas de la educación y de la escolaridad y los papeles y responsabilidades de los profesores en virtud del Tratado de Waitangi.²
- Conciliar los diferentes aspectos de la LE(Sec) de modo que las conexiones entre los textos sean explícitas, premeditadas y comprendidas.
- A través del diálogo sobre los problemas que surgen de la teoría y de la práctica, tratar de descubrir y afrontar los obstáculos que se oponen al aprendizaje y la marginación.
- Dar a los alumnos la posibilidad de explorar el aspecto humano de la enseñanza, la alegría de trabajar con los niños y la enorme responsabilidad que supone. (*Ruth, diario personal*)

Eran éstos los aspectos que me parecían importantes en la enseñanza y en el aprendizaje de la docencia; pero también eran las ideas que me hacían más vulnerable, pues contradecían los ya mencionados “mitos” del aprendizaje de la docencia y, por consiguiente, lo más probable es que entraran en conflicto con las experiencias de enseñanza de los estudiantes y con sus expectativas sobre el aprender a enseñar. Además, la eficacia del programa dependería en gran medida de mis condiciones pedagógicas, de mi capacidad para crear un clima de confianza y establecer relaciones positivas con todos los alumnos del curso. Tendría que allanar el terreno para que se oyeran las voces de los estudiantes, escucharlos atentamente y alentarlos a interrogarse sobre los supuestos y teorías subyacentes a su propio pensamiento y a la doctrina y práctica de la enseñanza. Debería hacer lo necesario para asegurar a cada estudiante la libertad de expresar su pensamiento en el aula, aunque se opusiera a las opiniones de los demás. Tenía presente la obra de Meridy Malin en cuanto a sus programas de justicia social en la formación de docentes, en los cuales explica que “la resistencia pasiva que se traduce en la negativa a participar deja escaso margen para el aprendizaje” (Malin, 1999, pág. 10). A veces, la “enseñanza como discurso” parecía casi atractiva.

Situando la acción: la primera semana

Mi primer encuentro con los alumnos tuvo lugar en una clase introductoria a comienzos de febrero, ocasión en la que les di la bienvenida a la LE(Sec), les presenté al personal, expliqué la filosofía que inspiraba el programa, observando que se basaba claramente en la indagación crítica y en la práctica reflexiva, y puntalicé que nuestra meta no era “enseñarles cómo enseñar”, sino más bien incitar a cada uno de ellos a analizar lo que significa enseñar y ser docente en Nueva Zelandia. Como todos los alumnos habían obtenido un diploma de estudios superiores (de un mínimo de tres años), eran ya estudiantes universitarios aguerridos. Estaban familiarizados con la rutina semanal consistente en recibir un esquema del curso con el detalle de sus temas, los requisitos para la evaluación, los plazos y los formularios de presentación de ejercicios en su primera clase. Consigné en mi diario mis reflexiones sobre esa reunión:

¡Qué desafío representa EDUC 290! Debo ser cautelosa después de la reunión preliminar que celebramos antes de que empezaran a visitar escuelas. Aunque estoy decidida a evitar la “enseñanza como discurso”, no estoy segura del modo en que recibirán esto. Parece que es precisamente lo que esperan que se les diga. En el curso introductorio, algunos estudiantes lucían desanimados, otros declaradamente confusos y otros hasta irritados cuando empecé a hablar de su “viaje personal”. En toda el aula veía rostros que se preguntaban: “¿De qué está hablando? ¿No va a enseñarnos cómo se enseña? ¿No va a decirnos qué debemos hacer? ¿Será esto una terapia

de grupo?” Creo que se estaban preguntando si sabía algo de pedagogía. Estoy impaciente por verlos enfrentarse con algunos problemas importantes y ciertas lecturas: sé que les darán que pensar. Mi meta es asegurar que este texto esté claramente centrado en el pensamiento, la reflexión y el discurso críticos sobre la enseñanza. (*Ruth; diario personal*)

Conversaciones sobre la enseñanza: un comienzo promisorio

En la semana introductoria, los estudiantes habían pasado tres días como observadores en diversas escuelas locales. El objetivo perseguido era que se empaparan del ambiente escolar y observaran, pensarán y escribieran sobre lo que les parecía interesante en la escuela y en las diversas aulas. Utilizamos esta experiencia como base de nuestra primera conversación acerca de la docencia.

Los estudiantes estaban deseosos de “relatar” sus recientes vivencias en las escuelas, algunas de las cuales fueron positivas, como ésta: “Los alumnos se comportaban muy bien; el maestro enseñaba y los alumnos escuchaban y trabajaban; no había problemas de conducta: era una escuela muy buena” (EDUC 290; 1ª semana). Otros eran más críticos: “Los maestros nunca sonreían y recurrían a diversas amenazas y recompensas” (EDUC 290; 1ª semana). Los estudiantes informaban en un estilo descriptivo del tipo “esto ocurrió, esto vi”. Pero, ¿qué nos indicaban realmente sus observaciones y el informe de sus visitas con respecto a las escuelas, a la enseñanza y al aprendizaje? ¿Qué podíamos aprender de ellos? ¿Cómo podíamos confrontar esas observaciones con la literatura que teoriza sobre las funciones y los contextos sociales y políticos de la educación?

Para empezar, examinamos la primera cita que hablaba de la buena conducta de los alumnos, de su escucha pasiva y de buenas escuelas. Al respecto, planteé preguntas tales como: “¿un aula tranquila indica que en ella se está aprendiendo?”, “¿el silencio de los alumnos es un índice de buena enseñanza?”, “¿qué entendemos por buena escuela?” Así iniciamos nuestra primera conversación sobre la enseñanza. Modestamente empezamos a desmontar la complejidad de la labor de enseñar y de la educación, y la ocasión nos la habían brindado las observaciones y experiencias de los propios estudiantes. Partiendo de sus vivencias en las escuelas durante la semana introductoria pude pedirles que pensarán en lo que habían visto y experimentado al visitar las escuelas y que tratarán de reflexionar sobre los siguientes interrogantes: “¿qué les parece que necesitan saber y ser capaces de hacer antes de iniciar su actividad docente?”, “¿qué esperan aprender en su curso de LE(Sec)?”, “¿cómo piensan que lo van a aprender?”, “¿qué desearían cambiar en las escuelas y en la

escolaridad?” Expliqué que me interesaba comprender cómo entendían su papel de docentes y qué les parecía necesario aprender. Esencialmente, los estudiantes deseaban conocer las técnicas pedagógicas: *cómo enseñar*. Para ellos, enseñar significaba transmitir información y esperaban adquirir competencias en materia de comunicación y manejo del aula que les ayudaran a “suministrar” el saber que habían acumulado gracias a su primer diploma universitario.

Los estudiantes esperaban aprender esas competencias gracias a la práctica en las escuelas, de los profesores o de sus pares y, mediante ejercicios de simulación en las clases universitarias, “de la experiencia personal que se adquiere con el tiempo” (EDUC 290; 1ª semana). Nadie manifestaba el deseo de saber cuáles son los propósitos de la educación, cómo aprenden los alumnos o las concepciones más amplias, sociológicas, políticas, culturales o éticas de la enseñanza y de la escolaridad. Esperaban ser *adiestrados* y recurrían a nosotros para que les proporcionásemos ese *adiestramiento*.

La respuesta de los alumnos a la pregunta “¿qué desearían cambiar en las escuelas y en la escolaridad?” revelaba una insistencia en las cualidades más afectivas y personales del docente.

Hacer que la escuela sea más interesante para los alumnos; hacer más divertido el aprendizaje; mostrar a los alumnos que los docentes se interesan por ellos; demostrar pasión por la enseñanza; fomentar grandes ambiciones en los alumnos; permitirles elegir; mantenerse al día con éstos, seguir su ritmo; interesarse en la vida de los alumnos. (EDUC 290; 1ª semana)

Había aquí una dificultad que era preciso examinar cuidadosamente. Los estudiantes esperaban aprender competencias asociadas con la transmisión del currículum, y esperaban aprenderlas esencialmente a través de una experiencia personal (ya fuese en las aulas universitarias o en los períodos de prácticas en las escuelas). En cambio, lo que querían que cambiara en las escuelas se refería sobre todo a las cualidades afectivas de cada profesor y a su relación con los alumnos. Teníamos que investigar más a fondo sobre el papel del docente y lo que significa enseñar.

Explorando lo personal: ¿quiénes somos como docentes?

Cumpliendo mi compromiso de articular y explorar nuestras concepciones personales y creencias sobre los docentes y la docencia (Beattie, 1997; Ethell, 1997a), nos embarcamos en

la redacción y el examen de nuestras trayectorias personales, ateniéndonos a las prácticas preconizadas por Knowles y Holt-Reynolds (1991), y Bullough y Gitlin (1995). Al presentar mi historia, revelé a los alumnos cómo situaba el proceso personal e idiosincrásico de llegar a ser profesora y, a continuación, formadora de docentes, en el contexto de mi evolución personal. Relaté mis experiencias de tratar de asumir mi comprensión de la enseñanza y de conceptos como raza, género y clase enfrentando mis propios prejuicios y revisándolos a la luz de mis ulteriores contactos con la teoría, la investigación y la experiencia.

Al compartir extractos de mi propio diario revelé mis luchas con el proceso de escribir mi historia personal. En ningún momento sugerí que el examen de la propia identidad como docente fuera una empresa fácil. La tarea estaba planteada: los alumnos debían reflexionar sobre sus experiencias de escolaridad, sobre el modo en que entendían la enseñanza y sobre cómo decidieron ser maestros, tras lo cual escribirían sus historias personales. Formulé algunas preguntas para estimular su reflexión e hice hincapié en que no había ningún temario oculto ni, de ningún modo, “respuestas correctas”. Como cabía esperar, hubo diversas reacciones ante la tarea de relatar el caso personal: algunos se opusieron a esta idea y resolvieron no escribir, mientras otros, titubeantes al principio, parecían luego incapaces de detenerse. Para ayudarlos, les presenté los escritos de otros que hacían hincapié en el carácter personal del aprendizaje de la docencia y las luchas de algunos por descubrir nuevas formas de autoexaminarse como docentes (Featherstone, Munby, y Russell, 1997; Smithrim, 2000). Estas lecturas afirmaron y, a la vez, desafiaron las experiencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la docencia.

¿Quién hubiera creído que había tantas opiniones sobre la enseñanza? La cosa va a ser difícil... Yo pensaba que Ruth nos enseñaría todo lo que tenemos que saber para ser profesores. Tratar de elaborar lo que ya entiendo al respecto es una tarea un poco más ardua. (EDUC 290; diario de un estudiante)

La lectura de Smithrim me ha hecho pensar de otro modo: nunca creí que la humildad fuera una cualidad en un docente, pero, pensándolo bien, no es malo ser humilde. Significa que reconocemos que no lo sabemos todo. Nos hace educables, nos abre la mente a nuevas ideas/conceptos. (EDUC 290; diario de un estudiante)

Explorando las metas de la educación: el *porqué* de la enseñanza

En las semanas siguientes traté de incitar a los alumnos a debatir los objetivos de la educación: *¿por qué enseñar?* Al principio, la pregunta los dejó perplejos, pues muchos de

ellos no se habían interrogado al respecto: educar era lo que los maestros hacían en las escuelas. Me valí de textos de Noddings (1998) y Halliburton (1997) (acerca de las posiciones filosóficas de Dewey, con quien los alumnos habían tenido ya contacto en sus estudios sobre educación), Hooks (1994) y Freire (1983), esforzándome por impulsar a los estudiantes a pensar en las metas y responsabilidades inherentes a la labor docente. Los escritos de Meridy Malin (1999) y Bell Hooks (1994) abogaban por los imperativos de “combatir el racismo” en las aulas y en la escolaridad. La obra de Smith (1999) situaba las ideas de Freire sobre la praxis transformadora en el contexto educativo bicultural de Nueva Zelandia, con especial hincapié en nuestras responsabilidades en virtud del Tratado de Waitangi. Los conceptos subyacentes en estos escritos no eran nuevos para los estudiantes y tuve buen cuidado de explicitar los vínculos con tales obras de otros textos de la LE(Sec). Era esencial situar en el contexto neozelandés el debate sobre las metas de la educación y el papel de los profesores, para lograr que los alumnos llegaran a entender las responsabilidades que les incumben en virtud del Tratado de Waitangi. Aunque más transgredido que respetado, el Tratado no es un artefacto histórico sino un acuerdo vivo que consagra la asociación de los maoríes y los *pakeha* (europeos) en Aotearoa (Nueva Zelandia).

La hora de mi propia reflexión crítica

A medida que proseguíamos las conversaciones en nuestras reuniones semanales, se hizo patente que las referencias a las experiencias personales sobre los maestros y la enseñanza y sobre la trayectoria personal de los alumnos disminuían. Sin darme cuenta, había establecido un encuentro semanal en el que los estudiantes parecían entusiasmarse con problemas fundamentales pero predominantemente impersonales, empleando las lecturas – relatos de las experiencias de otros – como base de la discusión. No aludían a su propio yo en las conversaciones, evitaban situarlo en el centro de éstas y tampoco se comprometían personalmente a fondo en cuestiones capitales. Muchos eran reacios a “pensar en voz alta”, a criticar o a rebatir el contenido de los textos leídos. Eran frecuentes las preguntas acerca de “la buena respuesta” o del “modo correcto” de encarar situaciones de la enseñanza relacionadas con temas esenciales. Las referencias a la práctica solían limitarse a episodios de mi experiencia como docente: estaba hablando demasiado.

Me había embarcado en el programa EDUC 290 resuelta a lograr que los estudiantes hablaran de la enseñanza y llegaran a conocerse a sí mismos como maestros a través de análisis críticos basados en la teoría y la práctica de la enseñanza, pero tenía la impresión de

estar acaparando el uso de la palabra. ¿Estaría volviendo a la “enseñanza como discurso”? Me sentía frustrada y decepcionada. No sabía con certeza si los alumnos estaban adoptando las ideas expuestas o si sólo las toleraban. Entretanto, seguía cambiando impresiones sobre la clase con mis colegas Tom Russell (por correo electrónico, pues él estaba en Canadá), Jenny Munro y Susan Sandretto, quienes solían asistir a las reuniones semanales. A continuación transcribo algunos extractos de un mensaje electrónico que envié a Tom Russell después de una sesión decepcionante centrada en las responsabilidades de los maestros frente al racismo y a la justicia social:

En 290 traté de impulsar a los estudiantes a pensar en temas primordiales, como las metas de la educación y su propio papel como maestros. Supongo que esperaba que se sirvieran de los textos distribuidos para analizar críticamente su visión de sí mismos como docentes. Les presentamos un conjunto de autores (Freire, Dewey, hooks y Graham Smith, que analiza las ideas de Freire de la praxis transformadora en el contexto bicultural de Nueva Zelanda), y la semana pasada nos ocupamos de un par de artículos centrados en el tema de la justicia social (bell hooks y Meridy Malin). Por alguna razón, los alumnos parecían identificarse resueltamente con el título del artículo de Malin: “Estoy un poco cansado de oír hablar de eso...”.

A medida que hablaban se fue haciendo patente que los estudiantes se sentían bombardeados con “toda esa historia del Tratado y los maoríes”, y que no veían en qué les incumbía en cuanto docentes *pakeha*. Fue para mí un descubrimiento interesante [...] También tuve una verdadera decepción cuando varios alumnos parecieron no querer involucrarse en una discusión o emitir opiniones si éstas diferían de las expresadas por el primero que había hablado. Existía la impresión de que había respuestas “correctas” que debían descubrirse, registrarse y aprenderse. Fue algo muy decepcionante. No me sentí muy bien al volver de la clase. No era eso lo que yo había querido lograr. (*Ruth, mensaje electrónico a Tom Russell*)

En un esfuerzo por entablar conversaciones individuales con los alumnos, recogí sus diarios personales. Pensaba que podría así plantearles interrogantes que les interesaran respondiendo a sus propias anotaciones. Al leer sus diarios pude oír la voz de los estudiantes y empecé a comprender sus experiencias con EDUC 290.

Mientras en el aula [los alumnos] vacilaban en expresarse, no ocurría lo mismo en sus diarios. Había en éstos muchísima perspicacia y múltiples interrogantes e impugnaciones, y demostraban que habían estado pensando, pensando realmente sobre sí mismos como docentes, aquello con lo que estaban luchando y sus pequeñas perplejidades personales. Fue una sorpresa. Había creído despachar la lectura de los diarios en una tarde: la inicié un sábado y el domingo por la noche seguía leyendo y respondiendo. Eso era lo que se me escapaba en las clases: una relación real con las experiencias de los alumnos Estoy decidida a aclarar esta semana qué pude hacer para inhibir el planteamiento de este tipo de preguntas en las clases. (*Ruth, mensaje electrónico a Tom Russell*)

A través de los diarios de los estudiantes tuve acceso a sus voces. Expresaban preguntas, dilemas y enigmas personales.

Uno de los temas sobre los cuales he meditado cierto tiempo es el de los enfoques favorable a/centrado en los maoríes. No está claro cómo puedo ubicarme en un enfoque centrado en los maoríes que se opone al favorable a los maoríes. No estoy segura de que sea posible, porque soy una *pakeha* de sexo femenino y de clase media, educada y casada. Entonces, si no puedo ubicarme en un enfoque centrado en los maoríes, el favorable a los maoríes, ¿estará bien? [...] ¿Cómo puedo yo, que vengo de un entorno blanco, asegurar que el rendimiento de los estudiantes maoríes de mi clase esté a la altura de su capacidad? Son muchas preguntas, Ruth: ¿usted debe darles respuesta antes de que me gradúe! (*EDUC 290, diario de una estudiante*)

¿Cómo puedo comunicarme con los alumnos sin ser condescendiente y superficial, dado que nuestras experiencias de vida son tan diferentes? Tengo que encontrar los medios para entender las perspectivas y las necesidades de los alumnos, y comprender cómo mis decisiones en clase pueden, de hecho, perpetuar el racismo. Es posible que la estructura misma de la escuela contribuya a la injusticia y, como docente, formo parte del sistema escolar. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

¿Cómo puedo reconocer y manejar responsablemente la influencia y el poder insólitos que me conferirá sobre los alumnos mi calidad de docente? Un maestro puede hacer que los alumnos tengan una buena o una pésima opinión de sí mismos. Tendré que adoptar una postura muy crítica de mis propias palabras y actuaciones. Podría ser que esté favoreciendo a unos y desfavoreciendo a otros. Es una enorme responsabilidad. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

¿Cómo puede un hombre o una mujer blancos de clase media hablar de clase social o de racismo sin haber sufrido nunca sus inconvenientes? (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Volví a la clase con renovado entusiasmo y decidida a hablar con los alumnos de mis frustraciones en cuanto a su compromiso y a su participación en el aula. Sus diarios demostraban que estaban debatiéndose con los problemas del racismo, la responsabilidad profesional, la identidad y el poder. Aplaudí su buena disposición para plantear preguntas y problemas y cuestionar ideas en sus diarios, y les pregunté por qué vacilaban en expresar estas ideas en los debates que se desarrollaban en el aula. Les pedí que me ayudaran a entender cómo podría cambiar mi enfoque de la clase a fin de lograr que se sintieran más cómodos para intervenir críticamente en las discusiones.

Los estudiantes hicieron una calificación muy positiva del enfoque centrado en la discusión que aplicaba EDUC 290. Apreciaban la manera abierta y estimulante en que yo

descubría sus percepciones y opiniones, y valoraban la forma en que alimentaba la discusión con relatos de experiencias personales.

Usted es un ejemplo de cómo reflexionar de manera crítica y parece capaz de transformar todo en interrogantes sobre aspectos que damos por descontados sin ir más allá de la superficie. Es bueno poder hablar abiertamente, en el ambiente que hemos creado, de temas que cuentan para nosotros en materia de enseñanza. (*EDUC 290, devolución de un estudiante*)

Además de acoger positivamente el clima de franqueza que habíamos instaurado, los alumnos se sentían cómodos para referirse a cosas que deseaban cambiar. Se trataba de cosas que operaban como obstáculos a nuestra labor. Mi próximo mensaje electrónico dirigido a Tom Russell continúa el relato de esta sesión:

Se produjo un vuelco en la clase cuando alguien preguntó: “Ruth, ¿qué es exactamente lo que usted trata de lograr en esta clase? ¿Tenemos objetivos?” Entonces intervine diciendo que los programas tradicionales de formación docente tienden a estar muy fraccionados, con distintos profesores para cada disciplina, sin que nadie establezca realmente los vínculos e interconexiones entre los diversos cursos. Les expuse mi idea de la “inmaculada suposición”, esto es, la que daba por sentado que cuando egresaran como “verdaderos docentes” todo eso [la teoría y la práctica] se conjugaría armoniosamente. Expresé la esperanza de que gracias a EDUC 290 pudiéramos explorar los nexos entre la teoría y la práctica de la enseñanza, tratar de comprender lo que significa enseñar y también llegar a conocernos mejor como docentes. A propósito de esto, un alumno observó que aunque una de nuestras metas era vincular y conciliar la teoría con la práctica, rara vez (o nunca) hablábamos de lo que ellos (los estudiantes) estaban haciendo con sus profesores supervisores en las clases de currículum (que en su mayoría se desarrollaban en escuelas). Resultó que yo había pasado por alto el hecho de que casi nunca hablásemos de su práctica en el aula. ¡Fue como una bomba! Sin darme cuenta, había estado perpetuando la “enseñanza como discurso” al presentar la literatura y a mí misma como “el buen camino”.

Esa sesión fue una experiencia sumamente aleccionadora. Me llevó a revisar mis metas iniciales para EDUC 290 y a situar nuevamente a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje de la enseñanza. Lo cual no significaba que yo fuera a desechar los conocimientos en la materia y la teoría para hablar sólo de la práctica: era más bien un desafío que me inducía a buscar el modo de teorizar sobre las experiencias docentes de los alumnos y a aquilatarlas en un marco suministrado por la literatura y el contexto neozelandés.

Comprender la teoría a través de la práctica y la práctica a través de la teoría

Para situar a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje de la enseñanza utilicé sus historias personales, sus reflexiones y sus experiencias en las clases de currículum como base de nuestras conversaciones regulares en EDUC 290. Empezamos por plantear las preguntas, las perplejidades y los problemas que surgían de sus experiencias como tema(s) de la sesión semanal siguiente. Identificamos en el manual los textos clave para apoyar y alimentar nuestras discusiones. Intenté “formular los problemas de modo que quedara de manifiesto la relación entre la función técnica del profesor y las dimensiones personal, ética y política de la enseñanza” (Bullough y Gitlin, 1995). Alenté a los estudiantes a que exploraran las consecuencias de sus observaciones, acciones y decisiones en las aulas y las repercusiones éticas y sociales de las interacciones existentes entre la docencia y el aprendizaje preguntándose: “¿y qué?”, “¿qué significa esto para los alumnos, para los maestros, para la comunidad en la que está situada la escuela?”, “¿cómo refleja mi práctica las metas de la educación?”, “¿cómo se relaciona mi labor con las responsabilidades que me impone el Tratado de Waitangi?”, “¿de qué manera me ayuda esto a comprender lo que significa enseñar?”

Gradualmente, los alumnos adquirieron mayor confianza en sí mismos para hacer valer sus propias opiniones sobre la enseñanza y examinar sus experiencias en el aula sin sentirse obligados a acertar con la “respuesta correcta”.

Al término de las discusiones la semana pasada, y de nuevo esta semana, saber que todos encaramos situaciones semejantes con enfoques diferentes ha estimulado mi confianza en el sentido de que, aunque el modo en que maneje una situación difiera del que adoptan los demás, de ninguna manera he seguido un camino errado. Debo explorar lo que significa en función de lo que estoy tratando de hacer como docente. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Están empezando a percibir sus propias experiencias como situaciones auténticas que merecen reflexión y examen a la luz de lo que opinan otros (pares y autores). En vez de querer “aprender a enseñar” a partir de mis explicaciones y de mis experiencias, están comenzando a identificar las vivencias personales que pueden explorar y evaluar colectivamente en un esfuerzo por entender lo que significa enseñar. Aunque valoraban mi afán de compartir mis experiencias pedagógicas, necesitaban que las suyas y su propia comprensión fuesen el tema central de las conversaciones críticas.

A pesar del volumen de trabajo, estoy disfrutando realmente al obtener de mis lecturas todas esas perspectivas diferentes. Siento que estoy desarrollándome como persona. Ello está ampliando el campo de mis percepciones y abriéndome a otras opciones y opiniones. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Mientras procedía a la redacción del presente artículo, EDUC 290 se reanudó en el segundo semestre del año, y los estudiantes y yo proseguimos nuestra colaboración en un viaje conjunto para aprender a enseñar. Unidos hemos entablado una relación fundada en el respeto y la confianza, que valoriza la cooperación y evita incurrir en la “enseñanza como discurso”.

Cuando me llegue la hora de enseñar, sé que los participantes en EDUC 290 me apoyarán. No nos decimos unos a otros qué debemos hacer – ni siquiera lo hace Ruth –, pero nos interrogamos mutuamente y logramos precisar cómo entendemos la enseñanza y el trabajo con los alumnos. Es un modo de encontrar nuestra propia identidad como docentes y de examinarla a través de la lectura. Hasta ahora, parece dar buenos resultados, aunque es mucho más difícil de lo que había imaginado. No creo haber reflexionado nunca seriamente sobre la enseñanza antes de este curso. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Una obra en marcha: reflexiones de una formadora de docentes

Mis colegas Jenny Munro, Susan Sandretto y Keith Ballard pueden dar fe de que escribir el presente artículo no ha sido tarea fácil. Los tres respondieron a mi petición de comentarios críticos y cuestionaron mi apreciación de la teoría y la práctica de la formación de docentes que constituye la esencia de nuestra labor. Gracias a sus observaciones comprendí que, incluso al preparar este artículo, sucumbía reiteradamente a la tentación de situarme fuera del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la enseñanza. Sin embargo, tras escuchar las opiniones de los estudiantes y de mis colegas, me he esforzado por escribir con toda franqueza y con la autoridad resultante de mi experiencia como docente y como formadora de docentes (Russell, 1999, pág. 1). A veces, esa experiencia es lo que Russell (1999) ha descrito acertadamente como una navegación por “aguas procelosas e inexploradas”. En ella han surgido más preguntas que respuestas, y muchas veces me sentí vulnerable. Lo que quise hacer es demostrar que es hora de estudiar nuevos modos de entender el proceso de aprender a enseñar y de teorizar al respecto.

Durante el primer semestre de 2001 creé una relación cordial con los alumnos de EDUC 290 basada en el respeto y en la confianza mutuos. Esta breve crónica de los comienzos de mi propia trayectoria con la clase de EDUC 290 muestra cuán fácil era reincidir en los esquemas de la “enseñanza como discurso”, utilizando mi voz y las de otros

especialistas para explicar en qué consiste la enseñanza. Al embarcar a los estudiantes en conversaciones críticas cada semana, pude situarlos nuevamente en el centro del proceso de aprendizaje de la enseñanza en un contexto que abarcaba tanto la doctrina como la práctica. Y ello permitió que exploraran activamente su propio “conocimiento en acción” cuando discutían su propia travesía por ese proceso.

Más que responder a la reforma educativa en otros sectores, los formadores de docentes tienen la responsabilidad de guiar mediante el ejemplo, fundando su labor en un examen crítico de la doctrina y la práctica de la enseñanza. Mi pasión por la docencia, por la educación, por los niños y por mis alumnos es auténtica y ése es el eje de mi actividad diaria; es lo que soy esencialmente. Pero esto no basta. Si aspiro a que mis estudiantes acometan una reflexión crítica sobre sus propias prácticas y las de los demás, debo estar dispuesta a someter las mías a esa misma crítica. Si incito a mis alumnos a descubrir y examinar colectivamente sus ideas preconcebidas y su comprensión de la docencia y del profesor, en el marco de la literatura y de la investigación contemporáneas, debo someter mis propias concepciones a un examen semejante. Si discuro con mis alumnos sobre cuestiones como la de justicia social, el Tratado y la equidad, tengo que ser capaz de expresar claramente cómo este pensamiento y esta práctica se manifiestan en mi propia enseñanza.

Como formadores de docentes tenemos que estar preparados para analizar nuestras teorías, creencias y supuestos acerca de la enseñanza y la formación de maestros, y ser explícitos al respecto con nuestros estudiantes. No debemos vacilar en escuchar las voces de nuestros alumnos. De este modo estimo que podemos preparar docentes que, a su vez, sean capaces de pensamiento crítico sobre su labor como tales, en los contextos político, cultural y social de la época actual que tienden a restringir su autonomía profesional.

Notas

1. El nombre y apellido de esta autora aparecen siempre en sus libros escritos en minúsculas, “bell hooks”; pero al dar la referencia de este artículo lo escribimos en mayúsculas iniciales.
2. El Tratado de Waitangi es considerado el documento fundador de la nación neozelandesa. Fue firmado en 1840 por representantes de la corona británica y jefes maories.

Referencias

- Beattie, M. 1997. Fostering reflective practice in teacher education: inquiry as a framework for the construction of a professional knowledge in teaching [Fomentar la práctica reflexiva en la formación de docentes: la investigación como marco para la construcción de un conocimiento profesional acerca de la enseñanza]. *Asia-Pacific journal of teacher education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 25, n° 2, págs. 111-128.
- Ben-Peretz, M. 1995. Reseña del libro *Making sense of teaching* [Dar sentido a la enseñanza]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 11, n° 1, págs. 103-106.
- Britzman, D. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach* [La práctica forma la práctica: un estudio crítico del aprendizaje de la docencia]. Albany, State University of New York Press.

- Bullough, R.V.; Gitlin, A. 1995. *Becoming a student of teaching: methodologies for exploring self and school context* [Llegar a ser estudiante de pedagogía: las metodologías para explorar su propia personalidad y el contexto escolar]. vol. 2. Nueva York, Garland.
- Cole, A.L.; Knowles, J.G. 1993. Shattered images: understanding expectations and realities of field experience [Imágenes despedazadas: comprender las expectativas y las realidades de la experiencia práctica]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 9, n°s 5/6, págs. 457-471.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education* [Democracia y educación]. Nueva York, The Free Press.
- Ethell, R.G. 1997a. *A critical first step in learning to teach: confronting the power and tenacity of student-teacher' beliefs and preconceptions* [Un primer paso esencial para aprender a enseñar: enfrentar la fuerza y la tenacidad de las creencias y prejuicios del futuro docente]. Ponencia presentada en la New Zealand Association of Research in Education (NZARE), Dunedin, Nueva Zelanda.
- . 1997b. *Reconciling propositional and procedural knowledge: beginning teachers' knowledge in action* [Reconciliar conocimiento proposicional y conocimiento procedimental: el conocimiento en acción del docente principiante]. Tesis doctoral inédita, Griffith University, Brisbane, Australia.
- . 2000. *Teacher education or teacher training? Challenges of a changing educational context* [¿Formación de docentes o adiestramiento de docentes? Retos de un contexto educacional cambiante]. Ponencia presentada en el Teacher Education Forum of Aotearoa Nueva Zelanda, Christchurch, Nueva Zelanda.
- Featherstone, D.; Munby, H.; Russell, T. 1997. "Learning to teach: the learning is in the experience" [Aprender a enseñar: el aprendizaje está en la experiencia]. *En*: Featherstone, D.; Munby, H.; Russell, T., (comps.). *Finding a voice while learning to teach*, págs. 7-14. Londres, Falmer Press.
- Freire, P. 1983. *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York, Continuum. [Edición en español: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.]
- Fullan, M. 1982. *The meaning of educational change* [El significado del cambio educacional]. Toronto, OISE Press.
- Goodlad, J. 1991. Why we need a complete redesign of teacher education [Por qué necesitamos un replanteo completo de la formación docente]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 49, n° 3, págs. 4-6.
- . 1994. *Educational renewal* [Renovación educativa]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- . 1999. Whither schools of education? [¿Adónde van las escuelas de educación?]. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 50, n° 5, págs. 325-338.
- Halliburton, D. 1997. John Dewey: a voice that still speaks to us [John Dewey: una voz que aún nos habla]. *Change* (Washington, DC), enero/febrero, págs.24-29.
- Hooks, B. 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom* [Enseñar a transgredir: la educación como la práctica de la libertad]. Nueva York, Routledge.
- Kagan, D.M. 1992a. Implications of research on teacher belief [Consecuencias de la investigación para las creencias del maestro]. *Educational psychologist* (Hillsdale, Nueva Jersey), vol. 27, n° 1, págs. 65-90.
- . 1992b. Professional growth among preservice and beginning teachers [El desarrollo profesional entre futuros docentes y docentes principiantes]. *Review of educational research* (Washington, DC), vol. 62, n° 2, págs. 129-169.
- Kane, R.G. 1993. *Knowledge in action: a longitudinal study of the propositional and procedural knowledge of the beginning teacher* [Conocimiento en acción: un estudio longitudinal del conocimiento proposicional y procedimental del docente principiante]. Tesis inédita de Maestría en Educación, Griffith University, Brisbane, Australia.
- Knowles, J.G.; Holt-Reynolds, D. 1991. Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education [Plasmar pedagogías mediante historias personales en la formación inicial de docentes]. *Teachers College record* (Nueva York, NY), vol. 93, n° 1, págs. 87-113.
- Korthagen, F.A.J. 2001. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* [Vincular la práctica y la teoría: la pedagogía de una formación de docentes realista]. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J.; Kessels, J.A.M. 1999. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education [Vincular la teoría y la práctica: cambiar la pedagogía de la formación de docentes]. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 28, n° 4, págs. 4-17.
- Levin, B.B. 1995. Using the case method in teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases [Uso del método de casos en la formación de docentes: el papel de la discusión y de la experiencia en el pensamiento del docente sobre los casos]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 11, n° 1.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher* [Maestro de escuela]. Chicago, University of Chicago Press.
- Loughran, J.; Brown, J.; Doecke, B. 2001. "Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching" [Continuidades y discontinuidades: el paso de la formación inicial al primer año de

- enseñanza]. *Teachers and teaching: theory and practice* (Abingdon, Reino Unido), vol. 7, n° 1, págs. 7-25.
- Malin, M. 1999. I'm rather tired of hearing about it ... Challenges in constructing an effective anti-racism teacher education program [Estoy cansado de oír hablar de eso... Retos en la construcción de un programa antirracista eficaz de formación de docentes]. *Curriculum perspectives* (Mount Lawley, Australia), vol. 19, n° 1, págs. 1-11.
- Noddings, N. 1998. Thoughts on John Dewey's 'Ethical principles underlying education [Pensamientos acerca de 'Los principios éticos que subyacen a la educación' de John Dewey]. *The elementary school journal* (Chicago, Illinois), vol. 98, n° 5, págs. 479-488.
- Palmer, P. 1998. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life* [El coraje de enseñar: explorando el paisaje interior de la vida de un docente]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Post-Primary Teachers Association. 2000. *Summary paper of PPTA concerns* [Reseña de las preocupaciones de la PPTA]. Presentado con motivo del Teacher Education Liaison Day, Christchurch College of Education, Christchurch, Nueva Zelanda, agosto 2000.
- Prawat, R.S. 1992. Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective [Las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje: una perspectiva constructivista]. *American journal of education* (Chicago, Illinois), págs. 354-395.
- Prestine, N.A.; LeGrand, B.F. 1991. Cognitive learning theory and the preparation of educational administrators: implications for practice and policy [La teoría cognitiva del aprendizaje y la preparación de los administradores del sector educativo: consecuencias para la práctica y para la política]. *Educational administration quarterly* (Thousand Oaks, California), vol. 27, n° 1, págs. 61-89.
- Russell, T. 1999. The challenge of change in teaching and teacher education [El reto del cambio en la enseñanza y la formación del docente]. En: Baird, J.R., (comp.). *Reflecting, teaching, learning: perspectives on educational improvement*, págs. 219-238. Cheltenham, Hawker Brownlow Education.
- . 2001. *Radical programme change in preservice teacher education: what and how we learn from personal and institutional experience* [Cambio radical de programa en la formación inicial de docentes: qué y cómo aprendemos de la experiencia personal e institucional]. Ponencia presentada a la American Educational Research Association, Seattle, Wisconsin.
- Russell, T.; McPherson, S. 2001. *Indicators of success in teacher education: a review and analysis of recent research* [Indicadores de éxito en la formación de docentes: reseña y análisis de la investigación reciente]. Ponencia presentada en el Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium on Teacher Education/Educator Training, Quebec.
- Rust, F.O. 1994. The first year of teaching: it's not what they expected [El primer año de docencia: no es lo que esperaban]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 10, n° 2, págs. 205-217.
- Sarason, S.B. 1993. *The case for change: rethinking the preparation of educators* [En defensa del cambio: repensar la preparación de los educadores]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action* [La práctica reflexiva: cómo piensan los profesionales en la acción]. Nueva York, Basic Books.
- . 1995. Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology [El conocimiento en acción: la nueva teoría requiere una nueva epistemología]. *Change* (Washington, DC), noviembre/diciembre, págs. 27-35.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform [El saber y la enseñanza: fundamentos de la nueva reforma]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 57, n° 1, págs. 1-22.
- Smith, G.H. 1999. Paulo Freire: lessons in transformative praxis [Paulo Freire: lecciones de praxis transformadora]. En: Roberts, P., (comp.). *Paulo Freire, politics and pedagogy: reflections from Aotearoa-New Zealand*, págs. 35-42. Palmerston North, Dunmore Press.
- Smithrim, K. 2000. Who will teach? [¿Quién enseñará?]. En: Uptis, R., (comp.). *Who will teach? A case study of teacher education reform*, págs. 13-25. San Francisco, California, Caddo Gap Press.
- Stones, E. 1992. *Quality teaching: a sample of cases* [Enseñanza de calidad: un muestrario de casos]. Londres, Routledge.
- UNESCO. 1998. *World education report: teachers and teaching in a changing world* [Informe Mundial sobre la Educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación]. París, UNESCO.
- Varvrus, M. (en prensa) Successful teacher education programs in the era of reform: an essay review of 'Studies in excellence in teacher education' [Programas satisfactorios de formación de docentes en la era de la reforma: una reseña de ensayos de "Estudios sobre excelencia en la formación de docentes"]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido).
- Weinstein, C.S. 1989. Teacher education students' preconceptions of teaching [Formación de docentes: los prejuicios de los estudiantes acerca de la enseñanza]. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 40, n° 2, págs. 53-60.

- Wubbels, T. 1992. Taking account of student-teachers' preconceptions [Tomar en cuenta las ideas preconcebidas de los futuros docentes]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 8, n° 2, págs. 137-149.
- Yost, D.S.; Sentner, S.M.; Forlenza-Baily, A. 2000. An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century [Un examen de la construcción de la reflexión crítica: consecuencias para la programación de la formación de docentes en el siglo XXI]. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, no. 1, págs. 39-49.