

## Currículo y profesorado

**Francisco Imbernón, Carmen Rodríguez, Ángel Pérez. Por otra Política educativa. Foro de Sevilla**

Publicado en el Diario de la Educación el 28/6/2021

La disposición adicional séptima de la LOMLOE **establece:**

*“Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente.*

*A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente.”*

**Por otra Política Educativa. Foro de Sevilla plantea las siguientes alternativas para esa propuesta normativa.**

Una cultura pedagógica que responda a los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea requiere una nueva forma de concebir la función y el desarrollo del profesorado, siendo conscientes de que aprender a enseñar no es solo aprender modelos, estrategias y teorías es, sobre todo, aprender a conocer, pensar, sentir y actuar como docente, es decir, como profesional del conocimiento y del aprendizaje educativo. La docencia como tutela de personas que aprenden a investigar, a experimentar y a vivir es la clave de la nueva función docente en esta era digital, global, tan compleja y turbulenta. Se requiere la reconstrucción de su rol, de transmisores de información a diseñadores de experiencias educativas de aprendizaje

En síntesis, las cualidades de una docencia informada, sensible y responsable tienen tanto que ver con su personalidad (honestidad, apertura mental, cariño, curiosidad, compromiso y sensibilidad humana), como con su formación y competencia profesional. Entre las competencias profesionales de los y las docentes contemporáneos cabría destacar las siguientes: capacidad para comprender y diagnosticar fenómenos, situaciones, procesos y sistemas educativos; capacidad para coodiseñar, planificar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum; capacidad para coodiseñar y crear contextos de aprendizaje y comunidades de aprendizaje de apoyo mutuo; y capacidad para autorregularse y desarrollarse profesionalmente, en cooperación, a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, conviene no olvidar que los y las aspirantes a docentes se presentan al proceso de formación profesional con una poderosa, consolidada e implícita mochila pedagógica (conocimientos, creencias, habilidades y actitudes

pedagógicas) modelada a la largo de su prolongada experiencia vital como estudiantes en la institución escolar, desde infantil hasta la universidad. Una mochila que, para la gran mayoría, está saturada de modos de pensar, sentir y actuar, modelados en la cultura pedagógica de esa escuela convencional, que deseamos transformar porque no puede responder a las exigencias educativas del complejo y cambiante mundo contemporáneo. Los futuros docentes llegan a la universidad con un conocimiento, una cultura pedagógica, intuitiva, muy poderosa desde el punto de vista existencial y operativo pero muy pobre desde el punto de vista epistemológico. Es decir, con creencias pedagógicas muy arraigadas, y muy poco informadas, cuestionadas y contrastadas que es necesario reconstruir a la luz de las aportaciones de las ciencias de la educación.

Una ya larga trayectoria de investigaciones pedagógicas confirma que esas cualidades de la práctica profesional docente requieren algo más que el estudio teórico de teorías y modelos, requiere la experimentación cooperativa, la reflexión reposada sobre la propia práctica y el contraste permanente con teorías y experiencias ajenas. Aprender a pensar, comunicar y hacer, como docentes contemporáneos requiere reconstruir los recursos, conscientes y mayoritariamente subconscientes, que utilizamos para percibir, comprender, tomar decisiones y actuar como profesionales competentes en el escenario escolar.

El desarrollo de competencias y saberes pedagógicos de los docentes requiere enfatizar la formación de profesionales reflexivos y colaborativos por medio de un aprendizaje experiencial. Un pensamiento pedagógico práctico, crítico y creativo que solamente se forma y reconstruye mediante la observación y reflexión sobre las propias experiencias prácticas, en los contextos escolares reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría, un espacio formativo de experimentación práctica e investigación reflexiva.

Se necesita esa nueva figura docente y una nueva definición del puesto de trabajo, que contemple los nuevos requerimientos y perfiles en clave de tareas, responsabilidades, obligaciones y derechos, siempre vinculados a la estructura del puesto de trabajo. Es necesario un estatuto de la profesión docente o de las profesiones docentes y no vincular toda la formación permanente a la carrera docente. **Desarrollar una formación permanente que,** sin estimular el credencialismo, **esté más centrada** en actualizar y mejorar la calidad del trabajo docente

Tomando en consideración estos planteamientos proponemos, de forma breve, las siguientes sugerencias para rediseñar tanto la formación inicial como la formación permanente y el desarrollo de los y las profesionales docentes que requieren los desafíos educativos contemporáneos.

## **El cambio en la formación inicial y permanente**

La formación inicial y permanente del profesorado debe apostar de manera decidida y clara por una interdependencia real y fructífera de la teoría y la práctica, de la experiencia y la reflexión, la acción y la investigación. Lo que

Zeichner (2021) llama el tercer espacio de formación y que puede encontrarse reflejado en las reformas radicales desarrolladas recientemente en Gales, (Furlong et al., 2021). En estas propuestas se establece una intensa y extensa cooperación, y cogobernanza, pedagógica, académica, e institucional entre las potencialidades de las universidades innovadoras y las virtualidades de los centros escolares de experimentación e innovación curricular. La investigación se convierte en el eje de la formación de docentes y en una competencia fundamental de su práctica profesional, una práctica educativa informada por la investigación que incluye cuatro ejes fundamentales: la creación de una compleja y cualificada red de escuelas y de docentes, la práctica reflexiva y tutorizada, la investigación-acción como estrategia prioritaria, y un enfoque curricular constructivista orientado al desarrollo de las competencias, capacidades o cualidades humanas clave. Es decir, una especial atención a la necesaria traducción práctica, crítica y creativa de las comprensiones teóricas complejas e interdisciplinarias, en un contexto de trabajo colaborativo y de respeto a la diversidad, así como a la discrepancia, para participar, liderar y construir proyectos comunes

Actualmente la formación del profesorado tiene, entre otros, dos importantes desafíos: (1) superar la brecha entre la formación inicial y permanente, que requiere un enfoque transversal entre etapas y materias, nexos necesarios para asentar el proceso de aprendizaje significativo y relevante. (2) provocar la relevancia de la formación inicial mediante: una comprensión fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos de la educación; saber integrar y aplicar sus conocimientos y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y multiculturales; predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo y desarrollar la autonomía suficiente para participar en proyectos de innovación e investigación en las escuelas.

*-La formación inicial* del profesorado además de los conocimientos específicos tiene que incluir una sólida formación pedagógica y práctica que posibilite la atención diversificada de un alumnado cada vez más diverso en cuanto a origen familiar, social y cultural y en cuanto a capacidades e intereses. Una preparación que facilite la innovación educativa en los centros, que promueva el trabajo en equipo y que fomente una actitud positiva y creativa hacia las nuevas exigencias culturales y pedagógicas. Una preparación que forme para la igualdad entre los sexos, para la inclusión, para la sostenibilidad ambiental con criterios ecológicos y, en general, para llevar a cabo todos y cada uno de los principios y finalidades del sistema educativo.

Por tanto, respecto a la formación inicial, **es necesario garantizar que el alumnado que curse estudios para la profesión docente cuente de partida o adquiera durante su formación una clara predisposición y compromiso hacia la enseñanza y el servicio público, utilizando mecanismos adecuados para su valoración.**

La mejora del plan de estudio requiere más profundización en el saber pedagógico actual, un enfoque más transversal y global, que tenga en cuenta los cambios en la noción de conocimiento. Que integre aspectos como la creatividad, las relaciones de uno mismo y con los demás, la realización de proyectos

interdisciplinarios, el conocimiento de nuevas dinámicas y cambios sociales, **el conocimiento y defensa de los derechos humanos, de la infancia, las prácticas de justicia social y el bien común**. Que tenga en cuenta la diversidad, que favorezca el pensamiento crítico, práctico y creativo, la educación en valores democráticos, la capacitación digital, la gestión de la vida del aula y de los centros, la coordinación dialógica y responsable interprofesional, **la participación en la comunidad y en la elaboración y en el desarrollo de proyectos educativos conjuntos**.

**Reivindicamos un modelo profesionalizador** que significa que el eje de la formación tendría que ser la práctica real, pero mediante un proceso de adquisición de teoría, de indagación y de reflexión sobre la práctica, con el firme propósito **de alcanzar mayores cotas de desarrollo humano integral y de justicia y bienestar social**.

Ese cambio en la estructura curricular, que debería conllevar un exigente proceso formativo inicial, podría suponer **un grado de cuatro años, un máster posterior de un año y, finalmente, un proceso de inducción remunerado con una duración de, al menos, un curso académico**. Es necesario que la fase de inmersión del profesorado novel en la práctica esté evaluada y signifique una puesta a prueba de la sensibilidad, los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y coodiseñar contextos y experiencias realmente educativas

*-La formación permanente* debe centrarse en la mejora de las prácticas educativas mediante **la participación del profesorado** en proyectos de innovación **de desarrollo colegiado e institucional**. La formación permanente del profesorado debe privilegiar la creación de escenarios para el apoyo profesional mutuo y la formación entre iguales.

**De ahí la importancia de mantener y aumentar los centros del profesorado, y la formación de la red de asesoramiento y mejora escolar (en formación permanente y en orientación en centros)**.

En el diseño de su desarrollo profesional los docentes experimentados y formados asumirían de forma progresiva responsabilidades de asesoramiento y liderazgo pedagógico, al mismo tiempo que ejercen la docencia en las etapas educativas a las que están destinados y que consideren más ajustadas a sus habilidades e intereses profesionales. Supondría, eso sí, una referencia para profesores 'noveles', a los que tutorizarían en sus primeros pasos profesionales, colaborarían con las universidades en la formación de futuros profesionales de la enseñanza, ejercerían el liderazgo de actividades de 'apoyo entre iguales', dispondrían de mejores condiciones y disponibilidad para dirigir proyectos de centro, promover el trabajo de intercambio y en red con otros centros, participar en la definición, desarrollo y evaluación de las políticas educativa, etc.

*-También* habría que considerar una **formación de formadores para los docentes universitarios de las Facultades de Educación**, para estar al día de las profundas transformaciones sociales y tecnológicas que están redefiniendo el sentido del aprendizaje y la valoración del conocimiento por parte de la infancia y la juventud. De este modo, también los formadores de formadores han de afrontar en cooperación su desarrollo profesional vinculando de forma estrecha

la investigación y la reflexión teórica con la experimentación y la innovación curricular al hilo de la evolución continua de los escenarios escolares.

Mucho se ha escrito sobre la formación permanente del profesorado y se coincide que las bases de la formación permanente son, por una parte, la reflexión de los sujetos sobre su práctica docente desde un planteamiento abiertamente crítico y **una formación centrada en el territorio y el puesto de trabajo.**

**-El sistema de acceso a la función pública docente** no puede seguir orientada principalmente a la realización de pruebas para comprobar que se recuerdan los contenidos estudiados en la formación inicial. Quienes tienen la titulación para ejercer como docentes, ya han debido demostrar que ello es así. Tampoco que se sabe enseñar, algo que debería quedar demostrado de forma práctica para poder obtener la titulación que permita ejercer. **Debería, sin embargo, centrar su atención en valorar actitudes de compromiso, trabajo en colaboración, sensibilización hacia las necesidades que plantean la diversidad de aprendices, capacidad de iniciativa y autonomía profesional, así como capacidad y actitud de trabajo con otros agentes educativos y superación de barreras institucionales y culturales para el aprendizaje.**

**-Las Administraciones** deberán realizar un esfuerzo en **reducir las tasas de interinidad** mediante la convocatoria adecuada de plazas que permitan la consolidación de empleo del profesorado interino que ha prestado servicios para las administraciones públicas educativas, incluyendo al profesorado que por los recortes educativos ha perdido su empleo. Dicha consolidación debería basarse, fundamentalmente, en la valoración de los méritos acumulados por las personas aspirantes en sus años de servicio como personal docente en el sistema público de enseñanza, incluyendo, no obstante, un proceso específico para comprobar su idoneidad y capacidad para integrarse definitivamente al cuerpo de docentes, que debería ser sencillo de demostrar en base al recorrido laboral llevado a cabo. Lo que carece de sentido, y de justicia con la labor desarrollada, es utilizar con el profesorado interino un proceso que les considere como nuevos aspirantes a ejercer la profesión docente. Calidad y justicia no solo son compatibles, sino que deben ir unidas.

El derecho a disponer de autonomía en el desarrollo de su profesionalidad deberá ir parejo **a la mejora de sus condiciones laborales**, contabilizando en su horario todas las tareas que les son encomendadas para desempeñar correctamente sus funciones. Tener más dedicación, ejercerla en condiciones más difíciles, promocionar profesionalmente, participar en proyectos de innovación o de investigación, tener buenas **valoraciones por las comunidades educativas**, participar en la formación del profesorado, publicar, desarrollar funciones no docentes... son méritos que deben reconocerles a quienes los realicen.

*En síntesis*, el profesorado debe ser un agente curricular reflexivo, práctico y crítico, y creativo lo cual tiene que permitirle tomar decisiones a los centros de manera autónoma, **desarrollar el currículum de forma descentralizada y elaborar proyectos, materiales, contextos y experiencias pedagógicas relevantes, adaptadas a los contextos específicos, en los que ha de trabajar en colaboración con otros profesionales y en otros escenarios de**

**aprendizaje.** El personal educativo hace mucho tiempo que ya no está solo formado por el profesorado. En la medida en que los centros educativos evolucionen hacia la inclusión y asuman determinadas funciones de liderazgo en la construcción comunitaria, se hace más necesaria la colaboración con otros marcos profesionales: orientación, apoyo a necesidades específicas del alumnado, educación e integración social, vertebración de la educación con el ocio, etc.

---

John Furlong, Jeremy Griffiths, Cecilia Hannigan-Davies, Alma Harris & Michelle Jones (2021) The reform of initial teacher education in Wales: from vision to reality, *Oxford Review of Education*, 47:1, 61-78, DOI: 10.1080/03054985.2020.1842180

Ken Zeichner (2021) Critical Unresolved and Understudied Issues in Clinical Teacher Education, *Peabody Journal of Education*, 96:1, 1-7, DOI: 10.1080/0161956X.2020.1864241