

CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EDUCACIÓN SECUNDARIA

M. TERESA COLÉN RIAU
BEATRIZ JARAUTA BORRASCA
(Coord.)

Tendencias de la formación permanente del profesorado

22

ice ^U_B

HERSORI
EDITORIAL

Colección Cuadernos de Formación del profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.
Luis Cifuentes y J. M.º Gutiérrez (Coord.)
- 5 La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- 6 Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- 7 Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria.
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8 Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)
- 9 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.
Luis del Carmen (Coord.)
- 10 Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.
Javier Baigorri (Coord.)

ice 

HORSORI
EDITORIAL

M. TERESA COLÉN RIAU
BEATRIZ JARAUTA BORRASCA
(EDS.)

Joan Doménech, Javier Echeverria, Alfons Formariz,
Mirzeta Hadzic-Suljkic, Adela Hernández, Francisco Imbernon,
Carlos Marcelo, Mario Martín Bris, Miquel Martínez,
Jaume Martínez Bonafé, José Luís Medina, M^a Lourdes Montero,
Miquel Nistal, Ediba Pozderovic, Denise Vaillant

TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO



HORSORI



imbricación e implicación de las instituciones responsables de las políticas educativas – en especial las relativas con la formación- las universidades, los agentes del territorio y de los docentes en el diseño y sobre todo en la evaluación de los planes de formación permanente tanto en el ámbito del profesorado de la educación infantil, como en el de la educación básica y obligatoria , en el de la postobligatoria y en la del profesorado universitario de los centros de formación del profesorado y de las facultades de las diferentes disciplinas.

Nuestro Instituto reúne en su equipo humano a profesorado de todos los niveles educativos, desde los que ejercen en el periodo anterior a los seis años hasta aquellos que lo hacen en la formación de personas adultas y en la formación universitaria. El congreso que ahora relatamos en esta obra ha sido posible gracias al trabajo de este equipo de docentes de todos los niveles que son el mejor aval de la tarea de este Instituto.

La colaboración con el grupo de investigación y de innovación docente en Formación Docente e Innovación Pedagógica de la Universidad de Barcelona ha permitido no sólo convocar y organizar el congreso sino también editar el libro que ahora presentamos. A todos y a todas los que han dedicado tiempo –mucho y no siempre visible– y a los responsables de nuestro Instituto en el congreso, Maite Colén, Carmen Albaladejo e Iñaki Echebarría y a nuestros colegas del grupo de investigación e innovación (FODIP), dirigido por Francisco Imbernon nuestro más sincero reconocimiento y agradecimiento por su dedicación y buen hacer.

Miquel Martínez¹
Director del Instituto de Ciencias de la Educación
Universitat de Barcelona

¹ Dr. Miquel Martínez es Catedrático de Teoría de la Educación de la Universitat de Barcelona. Desde 2002 es director del Instituto de Ciencias de la Educación y desde 2006 coordina la ponencia sobre docencia del Pla Marc de la Universitat de Barcelona, Horitzó 2020. Ha sido consultor de diferentes universidades e instituciones en materia educativa y docente en relación con la formación del profesorado en competencias éticas. Es miembro del *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) de la Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN.

Nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado en el siglo XXI. Todo es empezar

INTRODUCCIÓN

Desde hacía tiempo, el grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) de la Universitat de Barcelona estaba trabajando y creando espacios de reflexión centrados en las nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado; espacios donde se hablara y se discutiera sobre políticas, prácticas y experiencias.

La idea principal era avanzar en nuevos temas. Durante años, todos coincidíamos que se había ido consolidando una nueva visión de la formación permanente del profesorado. No había duda que en las últimas décadas se había avanzado en las políticas, en la teoría y en la práctica de formación: el asesoramiento de proceso, la formación en centros, los planes territoriales, la investigación-acción, los modelos de intervención sobre la práctica, el pensamiento reflexivo, etc. No dudábamos que era un avance considerable aunque, en muchos casos y lugares, fuera más en los papeles o en la teoría que en las realidades y las prácticas. Pero ahí está, y queda para su uso y mejora de la formación del profesorado. Dábamos vueltas sobre ello y qué más hay después de todo ello, ¿por dónde ir, qué era válido y que no en el siglo XXI?

Y surgió la idea del Congreso. Buscar nuevas formas, nuevos procesos, nuevas ideas para avanzar hacia delante y no estancarse en lo ya sabido y conocido, en lo repetido y leído hasta la saciedad. Y analizamos que sería necesario ver cómo se está construyendo la identidad docente en los tiempos actuales, qué influencia tiene el pensamiento de la complejidad en la formación y también la sociedad de la información y el conocimiento. Y sobre estos tres ejes pensamos organizar el Encuentro. Después la realidad de los asistentes, nos desveló que esos temas son interesantes pero que aún predominan los temas de siempre. Pero

fue un avance empezar a reflexionar sobre todo ello y sobre más aspectos que fueron surgiendo. Como en toda área de trabajo, todo es comenzar.

El Congreso se convirtió en un espacio de encuentro de las voces de aquellos y aquellas que, de una manera u otra, participan en la gestión, planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de todos los ámbitos educativos. Es decir, al congreso asistieron formadores y formadoras del profesorado de todos los ámbitos educativos y profesionales dedicados a la búsqueda, gestión, planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de muchos países europeos y, sobre todo, latinoamericanos.

La idea y la organización del Congreso fueron compartidas por el grupo de investigación FODIP y l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Consideramos que esta colaboración fue la base para desarrollar una reunión científica seria, rigurosa y bien organizada. Posteriormente se consiguió ayuda (en este caso económica) de la Agencia de Cooperación Internacional (para que colegas latinoamericanos pudieran asistir), el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y diversos organismos de la Universitat de Barcelona.

Y el Congreso, después de un largo año de preparación, se realizó los días 5, 6 y 7 de septiembre de 2007 convirtiéndose en la superación de la dicotomía teoría y práctica, entrelazando, de manera significativa, los modelos, orientaciones y aportaciones teóricas que actualmente rigen la formación permanente del profesorado y las experiencias prácticas y concretas que se están llevando a cabo en este ámbito. Un intercambio rico y necesario para avanzar en nuevas formas de entender la formación.

Pocas ponencias y mucho debate, comunicaciones orales, mesas redondas, y talleres sobre muchos temas con el objetivo de profundizar en algunos aspectos relevantes de la formación permanente. Sin duda, el Congreso supuso la creación de un espacio en el que se logró conciliar teoría y práctica y en el que predominó la participación activa de todos los congresistas.

Y las 590 personas de muchos lugares y países que nos encontramos en Barcelona empezamos a recorrer un nuevo camino. Conseguimos revisar qué es lo que estamos haciendo y abrir la reflexión y las propuestas a nuevos caminos, sendas y atajos. Y eso es mucho. Aún no sabemos dónde nos llevan esos nuevos senderos pero al menos hemos empezado a caminar y hemos querido huir de la rutina y del "más de lo mismo". El camino se ha iniciado, ahora es cuestión de seguir caminando.

Francisco Imbernon¹
Universitat de Barcelona

¹ Dr. Francisco Imbernon es Catedrático de la Universitat de Barcelona. Ha escrito diversos libros y artículos sobre formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la Universidad. Dirige y participa en múltiples cursos de formación de formadores, directores de instituciones formativas y de asesores. Actualmente coordina el grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica-2005SGR00713) de la Universitat de Barcelona.

CAPÍTULO 1

La identidad docente.

La importancia del profesorado como persona

Denise Vaillant¹

1. EL CAMBIO SOCIAL Y EL TRABAJO DE LOS PROFESORES

El concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar. El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea.

Esteve (2006) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar. El desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que, considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza.

El papel de profesor se ha transformado tal lo evidenciado por una serie de indicadores de cambio enumerados por Esteve (2006). En primer lugar, existen cambios vinculados al contexto macro y a la evolución de los valores y de las concepciones sociales. También hay cambios en el contexto del aula que llevan, entre otros, a revisar los contenidos curriculares. Por último, hay cambios en el contexto político y administrativo.

¹ Denise Vaillant es Catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT de Uruguay y de la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Es autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática docente, reforma e innovación educativas. Actualmente es coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de PREAL.

Los cambios en el contexto macro se refieren, entre otros, al aumento de exigencias que se le hacen al docente, quien debe asumir, cada vez más responsabilidades. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para la docencia, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas. Juan Carlos Tedesco (2002) afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

Pero el contexto macro se refiere no únicamente a mayores demandas para el profesor, sino también a la progresiva inhibición de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición, en las últimas décadas, de medios de comunicación que han forzado al docente a cambiar su papel en aulas que se inscriben en sociedades multiculturales y, en muchos casos, multilingües (Vaillant y Marcelo, 2001). A todo esto se le suma el hecho de que, en los últimos años, se responsabiliza a los maestros y profesores de buena parte de los fracasos de los sistemas educativos.

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y generan una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos importantes? Y esto lleva a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los docentes se enfrentan a alumnos muy diferentes entre sí. Y esto obviamente, impacta en la relación docente-alumno, la cual es, a menudo, conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Aspecto que dificulta, aún más, las diversas tareas que el profesor o maestro debe desempeñar. El rol docente aparece fragmentado.

La avalancha de cambios sociales no se ha acompañado de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han tenido resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de política adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas adelante no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Quizás no se consideró suficientemente el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes. Quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (Tenti Fanfani, 1995).

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

La construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La temática de la identidad docente se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de los docentes y por parte de la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional (Huberman *et al.*, 1989).

La identidad profesional docente se presenta pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”).²

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre participantes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía (Dubar, 1991).³

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

² Un minucioso análisis de estas dimensiones aparece en el trabajo de Cattonar, B. (Mars, 2001) *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Cahier de recherche du GIRSEF, núm. 10, Louvain-la-Neuve.

Esta identidad “común” y colectiva hace referencia a un proceso de socialización vinculado con la noción de profesión que consideraremos en la sección que sigue.

3. LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

¿En qué consiste la profesión docente? ¿Cuál es su quehacer específico? ¿Es la docencia una profesión? Son preguntas que involucran un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus alcances terminológicos (profesión, profesionalización, profesionalismo). El tema es complejo y su análisis pasa necesariamente por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado (Vaillant, 2004).

El concepto de profesión es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe “una” definición, sino que profesión es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo. Si recurrimos a la literatura sociológica de las últimas décadas, podemos identificar una serie de autores, principalmente de lengua inglesa, que han teorizado sobre las profesiones y el proceso de profesionalización (Turner y Hodge, 1970). Muchos sostienen que cualquier profesión que reclame legitimidad debe tener fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo (Wilensky, 1964). Además debe tener un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables. Blankenship (1977: 5) sintetiza las características de las profesiones a partir de los escritos de nueve sociólogos e identifica los siguientes rasgos comunes: un código ético; diplomas y certificados; centros de formación; conocimiento especializado; auto-regulación; valor de servicio público; y los colegas como grupo de referencia principal.

Contestar a la pregunta planteada al inicio de esta sección, *¿en qué consiste la profesión docente y cuál es su quehacer específico?*, es fácil para muchas profesiones. Sin embargo en el caso de la profesión docente, las respuestas son complejas y diversas. La escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Éstos a su vez generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar (Prieto-Parra, 2004).

A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, los autores que estudian la profesionalización docente desde diversos campos⁴, muestran que

⁴ Entre otros, la Sociología de las profesiones, la Psicología de la profesión, la Historia de la profesión, el Desarrollo económico y mercado profesional.

los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente. Es así que ciertos autores se preguntan en qué medida la docencia es realmente una profesión o no (Hoyle, 1982).

Fernández Pérez (1995) señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además es fundamental la auto-percepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión.

El resultado entre contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente aceptadas, suele ser para algunos autores la confirmación de que la docencia no es aún una profesión. Así, Marcelo (1995) evalúa que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una «verdadera profesión». Este autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones.

Diversos estudios han planteado que, a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia, las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión (de forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 1995).

Según Avalos (1996), en la década de los 90, se asiste a una revitalización del concepto “profesional” del docente, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta: «El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso...». De ahí la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”. El primero, prácticamente ha sustituido, en el ámbito internacional, al término “formación en servicio”. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de

la vida profesional (con la clásica distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias.

Para un buen número de autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos (Vaillant, 2005): la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes.

4. LA CONDICIÓN DE DOCENTE

Quiénes son los docentes y cómo se valoran a sí mismos constituye un tema importante de investigación y de preocupación en las políticas. Y esto guarda estrecha relación con la conceptualización de identidad profesional del docente como «mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores» (Gysling, 1992: 12).

Hoy, la docencia se ha transformado en una categoría social que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a Universidades o Institutos de Formación tienen, en promedio, peor historial educativo que quienes acceden a otros estudios más valorizados socialmente. Pero esto es sólo una parte de la cuestión ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas.

Además, parecería que, en muchos casos, quienes ingresan a la docencia lo hacen por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior hasta desempeñar un cargo transitoriamente con la intención de cambiar de ocupación en cuanto esto sea posible.

La identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias (especialmente a nivel secundario) donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación. En estos casos, el mayor prestigio de las facultades disciplinarias como también su interés en preparar a especialistas en la disciplina más que a profesores, afecta la visión que asumen los estudiantes de sí mismos (Téllez, 2005; citado en Avalos, 2006).

Sin embargo, parece ser que una vez que ingresan al ejercicio docente, esta percepción de especialistas se modifica y gradualmente, se asume la identidad docente. Beijgaard *et al.*, (2004), al revisar un conjunto de investigaciones sobre identidad profesional, especula que ésta se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional, y que sería importante estudiar el efecto de los contextos de trabajo en esta reinterpretación.

5. ENTRE LA VOCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EXPERTO

La construcción social del concepto de maestro y profesor se forja a través de sucesivas transformaciones sociales. En sus inicios, la profesión docente se constituyó como un «sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio» (Pérez, 1995:199). En los años 60 y bajo la influencia de la perspectiva racionalista, se visualiza al maestro como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos (Pérez, 1995). En los 90, surge el concepto de profesional de la educación referido a un intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares.

La literatura especializada suele considerar esas diversas visiones en la definición de identidad profesional que se sitúa entre dimensión vocacional y la experta (Montero, 1992; Perrenoud, 1996). Una serie de estudios caso que realizamos recientemente, parecerían confirmar esas conceptualizaciones ya que los maestros afirman que ven la tarea docente como vocacional pero también que la consideran como una actividad profesional (Vaillant y Rossel, 2006).

Por un lado, está el sentido “misionero” del educador que afirma sentirse con una vocación de servicio que tiene recompensas cuando se logra resultados con los alumnos. Los maestros indican por ejemplo, que se sienten gratificados si los alumnos aprenden lo que se les enseña o si logran terminar los estudios. En otros casos, los docentes entienden que la “buena” docencia es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio y/o apostolado.

Una segunda definición de identidad se acerca más a la función profesional de la docencia y está presente cuando los docentes se definen más como “facilitadores”. Estos conceptos aparecen entre los docentes cuando éstos definen la docencia como una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología.

Las opiniones referidas a la identidad profesional se sitúan entre los dos polos mencionados pero admiten múltiples variantes. Así en ciertos estudios, se mencionan las “visiones emergentes” ligadas al concepto de docentes como prácticos reflexivos. En otros casos, los docentes perciben e identifican cuatro componentes centrales en la tarea que realizan: la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes; la gestión institucional; la organización de la comunidad educativa. A esto se agrega un componente adicional que no tiene que ver directamente con el ámbito escolar sino con rasgos, con cualidades propias.

Las dimensiones vocacional, técnica y práctica aparecen en todos los casos al tiempo que la tradición académica ocupa un lugar secundario. De forma congruente con estas afirmaciones, los maestros suelen situarse entre la vocación para enseñar y un rol facilitador de los aprendizajes más que de transmisor de cultura y conocimiento.

Por su parte, Day (2005) responde a la pregunta ¿técnico o profesional reflexivo? afirmando que los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resulta-

dos de su trabajo. Y esto varía según el ciclo por el que pasan los docentes en su desarrollo profesional que se sintetiza en la iniciación en la carrera, la estabilización (nuevos retos y preocupaciones), la estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuado) y la fase final (avance en la enseñanza, supervivencia y conservadurismo). Según ese autor el principal elemento motivador de los docentes es «dejar huella» en sus alumnos y esto depende de su tacto pedagógico, de su conocimiento profundo de la situación y de su inteligencia emocional.

6. LA SATISFACCIÓN LABORAL

Si nos referimos a la “satisfacción laboral”, los estudios de casos y la bibliografía sobre el tema evidencian que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos (Huberman, Thompson y Weiland, 2000). Así, muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción, el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes.

Existe una tendencia marcada que ubica el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación de los alumnos) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que actualmente suele tener la docencia en muchos países. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa, por eso cuando ocurre ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

Las definiciones de satisfacción profesional resultan congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión, de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

La satisfacción experimentada por los maestros varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión y con la pasión por enseñar. En una investigación reciente, Day (2006) confirma las visiones de los maestros al plantear que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo son posibles si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

7. LA INSATISFACCIÓN CON LA TAREA

El discurso de los maestros en relación a los factores que generan insatisfacción con la tarea se asemeja a un amplio listado de quejas. Éste manifiesta la des-

composición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora. Una amplia mayoría de maestros describe un modelo de profesionalidad en plena descomposición sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo.

Varios estudios de casos recientes (Vaillant y Rossel, 2006), muestran que muchos docentes tienen alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas. Llama la atención que la disconformidad se da por igual entre aquellos que perciben muy bajos salarios (como es el caso de Nicaragua) que entre aquellos que registran mejores ingresos (tal el caso de El Salvador o Argentina). Esta generalizada disconformidad del cuerpo docente aparece como respuesta a una serie de problemas reales, pero en muchos casos como actitud básica.

Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Este fenómeno se reitera en muchos países y parecería evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docentes para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la baja calidad de los docentes. Este problema de estatus generaría en consecuencia inconformismo y baja autoestima.

Cuando se les pregunta por las dificultades encontradas en el trabajo, muchos maestros declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo y en particular con la falta de una carrera docente. Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países, estaría representado por una figura piramidal con una base muy amplia ya que la inmensa mayoría de los maestros abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron, con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un desarrollo profesional consecuente.

8. FALTA DE VALORACIÓN SOCIAL: ¿IMAGEN O REALIDAD?

La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad, se refiere también a la imagen social que tiene para la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social (Bolívar *et al.*, 2005).

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

Un factor importante a considerar en el análisis de la situación del docente, es el respeto de que gozan los educadores en la sociedad en general, y en particular, por parte de los alumnos, porque de ello dependerá que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas. En la sociedad tradicional existía cierto acuerdo entre los integrantes de la comunidad sobre lo que se debía esperar de los maestros, el rol estaba definido con claridad. Pero, esto ha cambiado en nuestros días. En la institución escolar se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hacia una baja valoración social del rol docente. A principios de siglo XX, pertenecer al sistema educativo –ser maestro o profesor– era un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa. Hoy en día, en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un trabajo de riesgo participando de casi todos los indicadores de fatiga nerviosa que se consideran habitualmente: sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia (Pérez, 1995).

En los últimos años, la sociedad hace una crítica generalizada del sistema de enseñanza. Los medios de comunicación suelen transmitir una imagen negativa de la realidad de la enseñanza y de la actuación de los profesores. Y esa idea de que la sociedad no valora y subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión (Esteve, 1987; Hargreaves, 1994; Hargreaves, 2002). Además los propios docentes parecen estar convencidos de que es así.

Resulta por demás ilustrativo de la situación actual, el examen de las declaraciones de diversos actores sociales. Éstos suelen reiterar la importancia de la educación y de sus maestros pero al mismo tiempo no parecen acordarles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral en alto. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa.

Esteve (2001; citado por Bolívar, 2005: 116) afirma que son frecuentes las estadísticas de fracaso escolar, situaciones de violencia física en las aulas, despidos y juicios contra los profesores acusados ante las más variadas jurisdicciones, exceso de vacaciones, deficiencias de todo tipo en los servicios educativos y una acusación generalizada de no responder a las cambiantes demandas sociales. Por ello se puede, entonces, decir que «paradójicamente, el profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los éxitos obtenidos por el sistema escolar en los últimos veinte años, perdiendo el respeto y el apoyo social que constituían su retribución social más gratificante» (p. 110).

9. LA CRISIS DE LA IDENTIDAD DOCENTE

La crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer.

Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen nuestros sistemas educativos, seguimos confiando en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja.

Las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, Internet. Los docentes no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad cotidiana. Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" –sobre el cual suele insistirse– sino en un cambio profundo del propio modelo escolar.

Todo indica que para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes.

Obviamente que la crisis de identidad del profesorado, al igual que en el caso de otras profesiones, va unida a la crisis de la sociedad y específicamente a la crisis de la escuela. La crisis de identidad por la que transitan muchos maestros y profesores, se inscribe en un cuadro más general de transformaciones *sociales y de las mutaciones de las sociedades modernas. La escuela que es una de las creaciones de la modernidad, entra en crisis y también lo hacen los docentes.*

Las reformas educativas de la década de los 80 y 90 así como las nuevas demandas sociales y educativas, cambiaron el escenario de acción docente y provocaron reformulaciones diversas del ejercicio profesional.

Es en la formación inicial donde aparece la primera crisis de identidad. Ésta abarca tanto a futuros maestros como profesores aunque tiene aspectos específicos según el nivel (primaria, media y bachillerato). Así por ejemplo, en el caso del profesorado de Secundaria, la crisis se vincula con la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica. Los profesores son, en general, licenciados universitarios con cierto barniz pedagógico. Se forman profesores de matemática, de lengua...y no profesores que enseñan la matemática, que enseñan la lengua...Y ahí aparece la crisis identitaria.

10. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo. Por esto nos parece que uno de los caminos más prometedores es el de comprender desde dentro la vida y el trabajo de los maestros y profesores. Esto ha llevado a muchos investigadores a indagar en la construcción de identidad docente a partir de las situaciones de vida cotidiana, de los discursos, de las percepciones, de los modos de ser. Es así como se han construido biografías docentes a través de narrativas que han permitido recuperar las voces de maestros y profesores. La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos.⁵

Pero la construcción de la noción de cuerpo profesional requiere, sobre todo, de instancias institucionalizadas que la fomente y apoye. La formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión entre pares. Por ello, la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente.

La mirada a la calidad de la formación docente en nuestros respectivos países, revela que ésta no responde a los requerimientos actuales de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio. La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.

Hay quienes afirman que los programas de formación de docentes carecen de una base teórica para formar profesionales competentes y que además el conocimiento académico no se vincula con la realidad escolar y social (Fullan, 1991). Otros propician la transformación de los programas actuales para que éstos formen profesionales capaces de examinar críticamente las prácticas cotidianas (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

⁵ Entre varias investigaciones realizadas en los últimos años a partir del enfoque biográfico-narrativo, se destaca el estudio Bolívar Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel y Molina Ruiz, Enriqueta (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial [69 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(1), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm> [Fecha de acceso:2007 -09-20]. En el mencionado estudio, se analiza la crisis de identidad profesional del profesorado de Secundaria en España.

Las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. Para ello se impone que a los estudiantes practicantes se les enseñe a aprender y a comprender, a analizar y a reflexionar sobre la enseñanza.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula⁶. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión –redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros o grabaciones de vídeo– no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante. Resulta fundamental, en consecuencia, iluminar la reflexión teórica sobre los programas de formación inicial de profesores. La tarea no ha terminado apenas comienza. Muchos son los aspectos sobre los cuales hay que estudiar y reflexionar, uno de ellos es, sin duda, el referido al alcance del trabajo docente y la consiguiente conceptualización del profesor. El problema actualmente existente en muchos países es que esas conceptualizaciones se apoyan en una visión simplista de lo que es o debería ser el profesor. Se presume que el perfil del docente tiene validez universal y se desconoce el contexto histórico y cultural que lo condiciona. Un listado de competencias por sí mismo no dicen nada sobre qué formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr aprendizajes.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la auto-realización del profesor. El desánimo que embarga a muchos maestros tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Es por esto que se necesita impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros y en estudiantes.

Una de las tareas esenciales del momento actual, es la de superar la crisis de identidad de maestros y profesores y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad.

⁶ En ese sentido, resulta muy interesante el libro de Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ed. Octaedro, en el cual la autora muestra, mediante un amplio y extenso estudio de caso, basado en un año de trabajo de campo con una profesora de escuela pública, el papel de la biografía personal y profesional en la elaboración de estrategias que permiten ir dando respuestas a los problemas del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Avalos, B. (1996). Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 41, Santiago: UNESCO-OREALC.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En *Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. Jan D. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Blankenship, R.L. (Ed.), (1977). *Colleagues in organization: The social construction of work*. New York: Wiley and Sons.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005, Noviembre 23). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(45). <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45> [Fecha de acceso: 2007 -09-20].
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Ltd.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.), (2005). Studying Teacher Education. *The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*.
- Hoyle, E. (1982). *The professionalization of teachers: a paradox*. British Journal of Educational Studies Nro. 30. London.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Cassell: New York.
- Hargreaves, A. (2002). The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Huberman, M., Thompson, C., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En J. B. Biddle, T. Good e I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 19-98.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE: Santiago de Chile.
- Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Nestlé.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L.

- Montero, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional II. Formación inicial y permanente*. Sevilla: Serv. Pub. Universidad, 57-84.
- Pérez, A.M. (1995) Los maestros y la reforma educativa. En *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo*, 121, 193-211.
- Perrenoud, Ph. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: Dos modelos de cambio. *Perspectivas*, 26 (3), 549-569
- Prieto-Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Un Desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista IICE*, 7, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Turner, C. y Hodge, M.N. (1970). Occupations and professions. En J.A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization*. London: Cambridge University Press, 15-70.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos No 31. PREAL. Disponible en http://www.preal.org/Grupo.asp?Id_Grupo=5&Id_Seccion=36
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidona: Aljibe.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). (Eds.), *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Wilensky (1964). The professionalization of everyone? *The American Journal of Sociology*, 70 (9), 137-158.

CAPÍTULO 2

A. ¿Por qué nos preocupa la complejidad hoy en día?

La complejidad en la formación del profesorado

Francisco Imbernon

Todos sabemos que Edgar Morin, en los textos que en los últimos años ha elaborado, reconoce que, en el fondo, hay un giro copernicano que tiene lugar en los años 50. Ese giro copernicano empieza con la teoría de la información de Shanon de los años 49 y todas las teorías de la cibernética de esa época.

Nos viene a decir que el pensamiento de la complejidad empieza a plantearse, en ese momento, como una perspectiva teórica, que se aplica tanto a los organismos biológicos, a los fenómenos psicológicos y los fenómenos sociológicos. A pesar de todo, cuando uno lee textos sobre complejidad, encuentra, a veces, un discurso un poco conocido. Y es cierto. El propio Morin, en sus escritos nos viene a decir lo siguiente: dice que él recupera para analizar la complejidad la filosofía de Hegel, la filosofía de Marx, de Bachelard, de Lukas, etc. De algún modo, nos viene a decir que la base epistemológica del paradigma de la complejidad está en estos autores y, además, después añade, que hay otros autores de la teoría de la ciencia que le han iluminado para sintetizar el pensamiento del paradigma de la complejidad, y también nos menciona a Lakatos, a Feyerabend, a Popper, a Kuhn, y a Toulmin, y sobre todo a este último en el tema de su teoría de la ecología intelectual. Y a partir de esta base epistémica surge la teoría crítica del conocimiento y nos propone el análisis del pensamiento de la complejidad, convirtiéndose, hoy día, en un nuevo paradigma.

Cuando uno se pone delante de la complejidad se da cuenta que es cierto, que detrás están las raíces de tantos filósofos, de teóricos de la ciencias, de

Marx, de Hegel, de Bachelard, de Lukas... Si nos enfrentamos cara a cara con la complejidad nos puede pasar lo que decía el filósofo norteamericano Willams James. Decía que ante una idea nueva hay tres reacciones. La primera es decir «esto es absurdo»; la segunda es «quizás» y la tercera es «todo esto ya lo sabíamos». Yo creo que esto pasa un poco con la complejidad, pues decimos, al principio, la complejidad es un absurdo, quizás y, al final, esto ya lo sabíamos o es parecido a lo que sabemos. Ya sabemos que el mundo es complejo, que no es lineal. Lo decía porque esas fuentes epistémicas, dan esta impresión.

La concepción clásica del conocimiento, en el campo educativo y en todo conocimiento en general, es que el conocimiento válido es poner orden a los fenómenos, rechazar el desorden, rechazar lo incierto, lograr la certidumbre, quitar las imprecisiones, distinguir, jerarquizar. En el campo educativo y formativo está clarísimo, la racionalidad del positivismo nos iluminó y nos inundó con estas ideas. Ello implicaba e implica que se descarta la complejidad de los fenómenos. La complejidad es enredada, es inexplicable, es el desorden, es la ambigüedad, nos dirá Morin, es decir, debería ser rechazado como conocimiento. No hay conocimiento si hay ambigüedad, no hay conocimiento si hay incertidumbre, esto está arraigado en el campo nuestro y, perfectamente, aún lo vemos en las universidades, aún lo vemos en la formación cuando se explica cómo se investiga.

Morin nos dirá que todo ello ya aparece en Descartes, cuando éste dice que las ideas han de ser claras y distintas, pero la idea de un pensamiento complejo pone de relieve una organización del pensamiento donde el orden y el desorden se mezclan íntimamente, y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas, desorganizadas, a modo de bucle recursivo. Orden y desorden, organización y desorganización.

Cuando Edgar Morin, en 1998, habla de complejidad se refiere a lo enredado, al desorden, a la ambigüedad, a la incertidumbre, lo que implica la necesidad de un pensamiento múltiple y diverso que permita el abordaje de estas cosas en el mundo actual. El no reconocimiento de esta dialógica, orden/desorden, nos sumerge y nos puede sumergir en lo que él llama una inteligencia ciega. Es interesante porque cuando uno piensa que la inteligencia ciega es no ver los propios límites y ni siquiera reconocer esos límites. Y a mi me hace pensar en el campo de la formación, ¿cuántas inteligencias ciegas tenemos hoy en día en el campo de la formación que no son capaces de ver ni sus propios límites ni reconocer dónde están esos límites?

Desde el punto de vista epistemológico, la complejidad es una construcción transdisciplinaria –aquí aparecerá un concepto interesante–, que incluso hoy día, algunos autores, hablando del mundo actual, hablan de la tercera cultura, es decir, un nuevo saber integrador: la transdisciplinarietà.

De todo este pensamiento, del paradigma de la complejidad, debería resultar una ruptura epistémica de la formación (aquí está el debate que hoy me gustaría que ustedes también participaran). Una ruptura epistémica de la formación, donde

se debería realizar una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, de percibir y valorar la formación. Primero, porque estamos, según la complejidad, en un mundo global que interconecta contextos, un ejemplo es este congreso, donde estamos interconectados en contextos muy diversos, de toda Latinoamérica y Europa. Estos contextos son recíprocamente interdependientes hoy en día.

La complejidad en la formación, y perdonen el atrevimiento, es una nueva visión epistemológica que trata de encontrar, dentro del aparente caos irracional, lo autorregulado, dirigido a vencer la tentación de la rutina, de la simplificación y superficialidad, del determinismo mecanicista y de la inercia, de la repetición acrítica de los mismos esquemas mentales y prácticos por la fuerza de la costumbre o por vicios profesionales que el profesorado padece muchas veces. Si esto es cierto, el paradigma de la complejidad implica una formación que se centre en el proceso y en sus potencialidades internas del proceso —no en el producto—, en el cambio, en lo interno, y en su vínculo con el contexto, con las subjetividades donde juega un papel decisivo el profesorado, no los formadores del profesorado.

Es un cambio formativo dirigido, también, a superar la tentación del tradicionalismo y el acomodamiento, la tendencia a no ser creativos, y sobre todo a desconocer las potencialidades de los fenómenos emergentes, de los errores, del despliegue de las subjetividades individuales del profesorado y las colectivas con toda la espontaneidad y experiencia singular que aportan la riqueza de la cotidianidad del aula y de las escuelas, y sus redes informales.

El discurso de estos días en el Congreso, ha ido alrededor de este paradigma, hemos vivido y sentido mucho de informalidad, de redes de profesores, de interconectamos. Estos son nuevos escenarios educativos que hemos de potenciar en el contexto de nuevos valores, nuevos saberes relativos a la capacidad que hemos de tener, los que nos dedicamos a la formación del profesorado, a la autoorganización y a la interacción de los grupos que surgen constantemente.

Para acabar, apostar por una visión más compleja sobre la formación, para mí implica, y Morin también lo analiza en sus textos, una reforma del pensamiento, una reforma del pensar. Pero modificar el pensamiento y la formación no es una tarea sencilla, ya que desde antaño nos ha dominado en nuestro campo un pensamiento simplificador, un pensamiento reductor, un pensamiento disyuntor. Hemos de intentar meternos en el paradigma de esta complejidad para pensar una formación que nos capacite a nosotros para pensar, para organizar el conocimiento, porque organizar el conocimiento es una forma de pensar, pero para pensar una nueva formación del profesorado. Este es nuestro reto del futuro y para ello, si yo interpreto bien el paradigma de la complejidad hemos, no únicamente, de aprender a aprender, sino de aprender a desaprender. Ahí está la clave.

Cuando seamos capaces de aprender a desaprender es posible que empecemos a pensar en una nueva formación del profesorado.

CAPÍTULO 2

B. La formación permanente del profesorado desde la Teoría de la complejidad

José Luis Medina¹

Los científicos naturales del siglo XVIII soñaban con articular las nociones de racionalidad, certeza, necesidad y determinismo con el cemento de las matemáticas y el efecto de ese sueño fue causar una profunda herida a la razón humana que durante tres siglos no tuvo cura, una herida de la que sólo recientemente nos estamos recuperando.

Stephen Toulmin

Permítanme que a modo introductorio señale el sentido de lo que deseo mostrar en las siguientes páginas. Las ideas que voy a tratar de hilvanar versan sobre el apasionante tema de la razón y la razonabilidad de las cuestiones que pensamos y de las cosas que hacemos. Un tema ya venerable de más de 2500 años de antigüedad y que todavía no está resuelto: la problemática del conocimiento humano en general y del saber pedagógico en particular. A lo largo del siglo XX el concepto de racionalidad preocupó enormemente en todos los campos disciplinares, como consecuencia nos volvimos a centrar en cuestiones epistemológicas sobre la legitimidad de las ideas y modos de pensamiento cuya validez antes dábamos por sentada.

En un tiempo como el presente en el que las promesas de la Ilustración se esfuman en el horizonte de nuestras esperanzas, una paradoja se hace cada vez

¹ José Luis Medina es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular de la Universitat de Barcelona (UB). Su investigación y sus publicaciones se han desarrollado en los ámbitos de la formación del profesorado, la epistemología pedagógica, la investigación cualitativa y la metodología de la enseñanza. Ha asesorado pedagógicamente a diversas instituciones educativas y sanitarias nacionales e internacionales.

más evidente. Mientras que el “mundo de las ideas” se muestra turbulento, inestable y en crisis permanente hacia la búsqueda de nuevas formas de hacer inteligible la realidad interna y externa del ser humano, el “mundo de las prácticas profesionales” se nos presenta en ocasiones estancado en una vieja racionalidad que dimana de la lógica aristotélica, las prohibiciones metodológicas cartesianas y el determinismo de Newton. El anquilosamiento de la práctica pedagógica exige hoy más que nunca el examen riguroso y el cuestionamiento de las formas tradicionales de pensarla, describirla y orientarla. Hoy más que nunca se hace necesario recuperar un pensamiento problematizador y crítico que nos permita ir más allá de lo que se nos ha presentado como conocimiento lícito y verdadero, a veces de forma arrogante como “pensamiento único”.

Estas reflexiones pretenden ser también una invitación a un apasionante trayecto intelectual en la búsqueda de nuevos significados y de sentidos innovadores para nuestras prácticas académicas, docentes e investigadoras. Se trata de acceder a otras lógicas y formas conceptuales que nos ofrezcan una “mirada” que vaya más allá de los márgenes de las “maquinarias” institucionales en las que se desarrolla nuestra actividad profesional y que nos permitan ver a través de sus grietas. Y esta búsqueda es de suma importancia, porque como muy bien nos recordaba recientemente Ralf Dahrendorf (2007), una de las características de las grandes ideas que han determinado los períodos históricos es el hecho de que provienen de los márgenes de las ortodoxias dominantes. Cuando se acuñan y publican por primera vez, suelen parecer irrelevantes y en todo caso fuera de sintonía con el espíritu de sus tiempos. Pero, sin embargo, a largo plazo son siempre las ideas las que sirven para modular nuestras vidas. Quizás eso esté sucediendo con el enfoque de la complejidad.

Este examen crítico de nuestras formas habituales de pensar y actuar en el mundo no pretende, sin embargo, erigirse como guía del proceso de transición hacia formas de conciencia más verdaderas y fundamentadas. Se trata, simplemente, de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir nuestras prácticas profesionales por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones. Se huye aquí de la arrogancia de pretender hallarse en un lugar privilegiado desde donde mostrar de manera inequívoca y omnipotente el camino hacia la verdad y la certidumbre. Lo que se busca, por el contrario, es realizar un ejercicio constante de interrogación de lo evidente y de aceptar los límites de nuestro pensar y las incertidumbres del presente. Porque, ¿qué es la crítica sino el cuestionamiento permanente de las experiencias que nos constituyen?

Voy a iniciar esta aproximación crítica con la formulación de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el origen y cómo se elabora el conocimiento que habilita para un ejercicio competente de la enseñanza?
2. ¿Cómo podemos ayudar a alguien para que se apropie de ese saber?

3. ¿Es posible responder hoy a esa cuestión sin una aproximación transdisciplinar a la complejidad de la enseñanza y a la enseñanza de la complejidad, léase la formación docente?

Existe una tradición del pensamiento que responderá afirmativamente a esta última cuestión a la que el profesor Morín (1990) denomina el paradigma de la simplicidad y que según autores como Balandier (1993), Luhman (1998) o Lewin (1995) posee las siguientes características que abordaré brevemente.

1. MECANICISMO. LA BÚSQUEDA DEL ORDEN PERFECTO

En los siglos XVI y XVII, donde Michel Foucault (1986) ubica el origen de las ciencias humanas, la cosmovisión reinante gobernada por la filosofía aristotélica y por la teología cristiana sufrió un cambio radical. La concepción medieval de un mundo orgánico, dinámico, fluido y espiritual se transformó en la metáfora del mundo como máquina. Una concepción de la que somos herederos y que se haya sólidamente incrustada en el imaginario colectivo de occidente.

Este monumental cambio fue propiciado por lo que hoy conocemos como Revolución Científica: una serie de descubrimientos en física, matemáticas y astronomía asociados a nombres tan ilustres como Copérnico, Galileo, Descartes y Newton.

2. SEPARA LO QUE ESTÁ UNIDO (DISYUNCIÓN SUJETO/OBJETO)

René Descartes inventó el método analítico consistente en desmenuzar los fenómenos complejos para entender, desde las propiedades de sus partes, el funcionamiento del todo. Estas operaciones de análisis son la base misma de nuestras maneras y formas de estructurar la realidad. De manera que una vez incorporadas a nuestra estructura cognitiva nos parecen de sentido común y olvidamos su historicidad. La ya famosa distinción cartesiana entre mente y materia fue la primera operación fundamental de disyunción o de separación de aquello que estaba unido. Descartes entendía que el mundo material, seres vivos incluidos, podía ser entendido como una máquina cuyo funcionamiento podía ser explicado a partir de las propiedades de sus partes. Por ejemplo, el ser humano es un ente biopsicosocial pero el paradigma de la simplicidad ha escindido la realidad biológica de la cultura en una fragmentación reductora del estudio disciplinar del hombre que no entiende que la cultura no puede existir sin la dimensión biológica, más aún: una es, al mismo tiempo, la otra, diría Morín.

3. UNE LO QUE ES DIVERSO (REDUCCIÓN)

Cada cierto tiempo aparece en el campo de las neurociencias algunas aproximaciones que tratan de explicar fenómenos complejos en términos mediante operaciones de hipersimplificación. Por ejemplo la búsqueda del gen de la inteligencia o el de la homosexualidad. O pretender explicar las creencias o los valores sociales exclusivamente en términos bioeléctricos. Estas aproximaciones analíticas ignoran que el gran shock para la ciencia moderna ha sido la constatación de que los sistemas son totalidades integradas que no pueden ser comprendidos desde el análisis fragmentante de sus partes.

Veamos como ejemplo de estos procesos de reducción el caso de la noción de enfermedad. A partir del siglo XVIII, el cuerpo humano pasa de ser sujeto de sesiones y rituales curativos precientíficos a convertirse en la base de un nuevo saber que la disciplina médica ha producido como objeto específico de su aplicación (Foucault, 1966). Ese cambio de concepción modifica el centro de interés de la mirada médica, del enfermo a la enfermedad. El modelo biomédico transforma (reduce) la biopsicosociografía del cuerpo en historia de la patología, en la que la subjetividad del enfermo queda oculta en la objetividad de los signos que no remiten a un ambiente vital, a modos de vida, a asignación de sentido a la existencia, sino a un cuadro clínico producto de una disciplina que solo tiene sentido ya por referencia a sí mismo. La medicina ha reducido la vida humana a desarreglo biofisiológico y cada uno de los avatares de la vida en signos que acaban por no tener valor más que en el discurso y monólogo cerrado de la medicina consigo misma. Operada esa reducción (de reflexionar sobre la vida a analizar la disyunción entre normalidad y patología) el enfermo es confinado y retirado a las paredes del hospital, donde de "sujeto" social se le reduce a "objeto" de conocimiento. Es confinado en un espacio-tiempo en el que bajo la amenaza de la muerte el paciente se percibe a sí mismo respecto a su enfermedad como un hecho exterior porque no sólo su vida queda interrumpida sino que él mismo es convertido en un fenómeno objeto de análisis para la mirada médica que disuelve el enfermar en la enfermedad, la cual, siendo en realidad producto metodológico de una ciencia, se eleva ahora a la dignidad ontológica de la existencia (con cuánta frecuencia se usan en los hospitales expresiones como el "infarto" de la habitación número siete o la "colecistectomía" de la número cuatro). Ahora la enfermedad carece de sentido porque se construye con una mirada que no es sensible a la vivencia subjetiva de aquella ya que sólo remite a la objetivación de las disfunciones del organismo.

Quizás, ninguna otra operación en la historia del saber ha conseguido con tanta eficacia convertir en objeto la experiencia vivida, descontextualizándola, o sea, vaciándola de subjetividad y sentido. La reducción del enfermar a la enfermedad implica una inversión de la realidad porque en una visión objetiva del mundo ya no tiene cabida lo que cada uno vive o es. El progreso y desarrollo de la medicina ha conducido a una objetivación (reducción) médica del ser humano

que sólo adquiere sentido dentro de la disciplina (lo patológico) no dentro del sujeto ya objetivado.

4. PRINCIPIO DE PARSIMONIA: TODA EXPLICACIÓN CIENTÍFICA DEBE SER LO MÁS SIMPLE POSIBLE, EN LA BÚSQUEDA DE LO ELEMENTAL

El método científico positivista trató de desvelar las simplicidades escondidas tras las aparentes complejidades y desorden de los fenómenos. Ese intento obsesivo de encontrar la ley única ha conducido a la búsqueda del ladrillo elemental con el cual estaba construido el universo. Desde Newton los físicos creían que todos los fenómenos de la física se podrían explicar examinando las propiedades de sólidas partículas materiales. Así, la Física en su intento de encontrar la partícula elemental pasó de la molécula al átomo y de éste a los electrones y neutrones, pero estas partículas podían más tarde ser divididas teóricamente en quarks. Y en el momento en que se creyó que se había encontrado el ladrillo elemental del universo el ladrillo desapareció en tanto que ladrillo. El quark desaparece en tanto partícula: es una entidad difusa, compleja imposible de aislar. Su existencia es una inferencia, una suposición. Heisenberg, padre de la física cuántica demostró que las partículas subatómicas no pueden ser comprendidas como entidades aisladas y sólo tiene sentido entenderlas como correlaciones entre varios procesos de observación y medición. Es importante mencionar que del mismo modo que la física cuántica evidenció que es imposible descomponer el mundo en unidades elementales e independientes, cuando focalizamos la mirada en objetos macroscópicos la biología o la sociología no nos muestran componentes aislados si no que más bien proponen una comprensión de sus objetos como una compleja trama de relaciones entre las diversas partes de un todo infragmentable (Wagensberg, 1985).

En otras palabras, la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes. En cada escala y bajo un escrutinio más cercano los nodos de una red se revelan como redes más pequeñas (Capra, 1998: 54).

5. LA PARADOJA Y LA CONTRADICCIÓN COMO ERRORES DEL PENSAMIENTO

La lógica Aristotélica nos enseñó que la contradicción es un error del pensar pero como veremos más adelante, hay que distinguir entre proposiciones lógicas y proposiciones empíricas. En estas últimas la contradicción o la paradoja no solamente no constituye un error sino que es una muestra de las capas más profundas de los fenómenos sociales y biológicos irreductibles a nuestra lógica disyuntiva y reductora. Unos de los principios de la complejidad que Morín formula es el

dialógico y nos permite la unión de dos nociones que lógicamente parecen contradictorias. Se trata de mantener la dualidad en el seno de la unidad asociando dos términos a la vez complementarios y antagonistas. Veamos algunos ejemplos de esta idea que rompe con nuestra concepción tradicional de la noción de dicotomía.

En primer lugar, el orden y el desorden pueden ser entendidos en sentido dialógico. La segunda ley de la Termodinámica (ley de disipación de la energía) formulada por el físico francés Sadi Carnot postula que existe una tendencia en los fenómenos físicos desde el orden hacia el desorden. Según esta ley la energía mecánica queda siempre disipada en forma de calor (desorden) y no puede ser totalmente recuperada. Para cuantificar este fenómeno los físicos inventaron el término “entropía” que designa la tendencia natural a la degradación de los procesos físicos que los llevaría a su desaparición. Sin embargo esta sórdida imagen contrastaba con lo que las teorías evolucionistas habían planteado: que los fenómenos vivos operan al contrario, disminuyendo la entropía en su interior y evolucionan hacia estados en los que la materia está más organizada, esto es, avanzan del desorden al orden:

Así pues, al final del siglo XIX, la mecánica newtoniana, la ciencia de las eternas trayectorias reversibles, había sido reemplazada por dos visiones del cambio evolutivo diametralmente opuestas: la de un mundo vivo desplegándose hacia un creciente orden y complejidad y la de un motor en agotamiento, un mundo en creciente desorden. ¿Quién tenía razón, Darwin o Carnot? (Capra, 1998: 67).

Este dilema los resolverían Ludwig von Bertalanffy con su Teoría General de Sistemas, en primer lugar, cuyo trabajo sería completado después por Ilya Prigogine Siguiendo la estela de estos dos relevantes autores, hoy es comúnmente aceptado que los seres vivos (desde una célula hasta una sociedad) son organismos abiertos que no pueden ser descritos por la termodinámica clásica. Son “abiertos” porque, para seguir vivos, necesitan alimentarse de un flujo continuo de materia y energía proveniente de su entorno. De manera que el orden biológico es un orden más desarrollado que el orden físico: es un orden que se desarrolló con la vida e incluye y tolera muchos más desórdenes que el mundo de la física. Como Morín no se cansa de insistir, orden y desorden no son principios contradictorios sino que se incrementan mutuamente en el seno de estructuras biopsicosociales cada vez más complejas.

Otro ejemplo de estas falsas dicotomías, a la que una lectura simplista de la lógica Aristotélica conduce, estaría constituido por el par “autonomía-dependencia”. La autonomía relativa de la cual gozan ustedes hoy, nace de su dependencia del sistema social que les educó. Autonomía y dependencia no son contradictorias, coexisten en lo real.

Aquellos que sean especialistas en las Ciencias de la Salud entenderán a la perfección el siguiente ejemplo que muestra cómo en la biología dos pares supuestamente contrarios son en realidad complementarios. El “desequilibrio” nutricional permite al sistema mantenerse en “equilibrio” (estabilidad, continuidad) el

cual se degrada (entropía) si hay clausura del sistema (no alimentación). Las estructuras orgánicas se “mantienen” mientras los elementos “cambian”². Nuestras células se renuevan mientras que el conjunto permanece estable. Para ello el sistema debe cerrarse al mundo exterior a fin de mantener el medio interno que de lo contrario se degradaría (desorden). Pero su “apertura” es lo que permite su “clausura”.

En el campo que nos atañe, y más concretamente en algunos desarrollos en el ámbito de las Teorías de la Organización Escolar se ha sabido ver muy bien ese principio dialógico de la complejidad. En efecto, Weich ya en el año 1976 escribía que una organización educativa, por ejemplo una escuela o una universidad podrían ser caracterizadas respectivamente como *sistemas débilmente acoplados o anarquías organizadas*. Estos conceptos muestran que en esos sistemas sociales existen muchas más desconexiones entre los niveles organizativos, de gestión y pedagógicos que las que la sempiterna visión burocrático/newtoniana de trayectorias fijas y relaciones perfectas nos mostraba. Pocas universidades inmersas en el proceso de convergencia hacia el EEES negarían que rasgos propios de una anarquía organizada como son la turbulencia, unos objetivos ambiguos o tecnologías poco claras no están presentes en su seno. Tampoco es difícil imaginar que en estas organizaciones supercomplejizadas (Barnet, 2000) muchas de las decisiones en los niveles intermedios se toman según el modelo del garbage can (cubo de basuras) propuesto por Cohen, March y Olsen (1972). En este modelo la decisión final es el resultado de una interpretación emergente y ambigua de la confluencia de cuatro vectores: los problemas, las soluciones, los participantes y las oportunidades de elección, vinculados a su vez al factor tiempo y al entorno.

Es importante matizar, sin embargo, que estas dinámicas fluidas no son una imperfección o anomalía de la organización, antes al contrario responden a un modelo mucho más flexible y coherente con la realidad compleja en la que se encuentran insertas. Además estos sistemas “alejados del equilibrio” son el sustento para afrontar con éxito unas necesidades y contextos fuertemente volátiles.

6. EXPLICACIÓN CAUSAL DE LOS FENÓMENOS O LA DISOLUCIÓN DEL SUJETO

Una perspectiva epistemológica es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos: ¿Qué tipo de conocimiento obtendremos en una investigación? ¿Qué características tendrá ese conocimiento? ¿Qué valor puede otorgarse a los resultados obtenidos? Estas, entre otras cosas, son cuestiones epistemológicas. Cada postura epistemológica es un intento de explicar cómo

² La vida lleva implícita la idea de muerte: nuestros organismos viven apoyados en un trabajo incesante en el curso del cual nos degradamos. Vivir es morir y rejuvenecerse. En ese proceso de rejuvenecimiento está implícito el envejecimiento.

obtenemos un determinado conocimiento de la realidad y de determinar el estatus que se debe asignar a las interpretaciones que realizamos y las comprensiones que alcanzamos.

La historia de la idea de racionalidad científica implica cambios en cómo se han entendido los criterios que debe cumplir la explicación de un fenómeno para que sea considerada “científica”. Para el paradigma de la simplicidad, el modelo de explicación debe ser la explicación causal. Una explicación de este tipo entiende a todo fenómeno como «un estado sucesivo de cosas» cubierto (explicado) por una ley científica, esto es, todo suceso debe ser deducido lógicamente a partir de una conexión invariante entre sucesos empíricos (ley).

Aquí el meollo de la cuestión es si puede considerarse este tipo de explicación como la mejor forma de captar la naturaleza de los problemas que los docentes encuentran y resuelven. Veamos lo que algunos enfoques epistemológicos no positivistas (i.e, simplificantes) de las Ciencias Humanas y que podríamos incluir en cierta manera dentro del pensamiento complejo sostienen al respecto.

Pensadores como Simmel, Rickert, Weber y Dilthey partícipes de la Teoría Social alemana del siglo XIX, sostenían que la base epistemológica de las ciencias humanas entre las que situaríamos a las de la educación, debe buscarse en la noción de «interpretación hermenéutica» y no en la de «explicación causal». En otras palabras, la tradición interpretativa alemana sostenía que existen notables diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias humanas: diferencias metodológicas y epistemológicas derivadas de la gran disimilitud de sus objetos de conocimiento. Es una falacia pretender acceder a la realidad humana –de la enseñanza y de la formación docente– con los métodos positivistas, ideales, no obstante, para objetos estables, regulares y relativamente independientes del sujeto³. En cambio toda acción social, está determinada en última instancia por

³ Incluso en el ámbito de los fenómenos naturales, hoy día se acepta que es un error defender que los enunciados observacionales son en su origen totalmente independientes de las interpretaciones teóricas que se les pueda aplicar. La observación, como cualquier otra forma de acción social sólo puede entenderse relacionándola con el contexto donde aquella tiene lugar. La cultura (en sentido antropológico) nos aporta, de modo implícito, las conexiones ignoradas u ocultas entre nuestras percepciones y los conceptos disponibles y compartidos socialmente a través de los cuales aquellas cobran sentido. Hoy día, es ampliamente aceptado que no conocemos “hechos puros” sino que esos hechos al entrar a formar parte de nuestro conocimiento ya son vistos de cierto modo. Lo que un observador ve depende, en parte, del objeto de observación pero también de lo que su experiencia perceptual anterior le obliga a ver. Cuando intenta captar un sistema implícito en los hechos de la naturaleza, todo observador está influido por los instrumentos que utiliza, las teorías que conoce o sus prejuicios epistemológicos entre otros factores, los cuales, le obligan a ver las cosas de una determinada manera siéndole imposible desembarazarse de esos esquemas de percepción. Podríamos ejemplificar lo que estamos diciendo cuando observamos las diferencias que existen en la interpretación de situaciones de aula entre docentes noveles y docentes experimentados. En ese caso podríamos preguntarnos, ¿ven ambos lo mismo?, sí y no. Sí, porque ambos están ante la misma situación. No, porque la observación es algo más que un simple “ver algo” puesto que incluye la estructura teórica a la luz de la cual asignamos un significado a lo que vemos. Dos de los principios en los que se funda la supuesta objetividad de las teorías de las ciencias naturales: el principio del determinismo físico y el de causalidad, son rechazados, hoy día por la Física misma, disciplina que ha sido modelo para el resto de ciencias que aspiraban a su rigor y objetividad. Ese rechazo se hizo evidente cuando en 1927, Heisenberg demostró que toda descripción de la naturaleza contiene una incertidumbre esencial e inamovible. El principio de incertidumbre, extraído de la física de partículas, explicaba que el comportamiento de una partícula, lejos de ser estable y regular, se mostraba anárquico y aleatorio. Desde Heisenberg, la física

los significados del actor, las acciones humanas solo pueden ser interpretadas (comprendidas) por referencia a los motivos de quien las ejecuta.

Ésta es la diferencia que establece Wright (1980) entre "Explicación" y "Comprensión". La primera, es el modo característico con que los modelos simplificados dan cuenta de la realidad; un acontecimiento para ser explicado científicamente debe ser definido como un estado sucesivo de cosas relacionándose ambas mediante una conexión causal. Por su parte, el enfoque de la complejidad vendría a defender un modelo de explicación teleológico denominado "Comprensión".

No obstante, según Wright, este factor psicológico no es la única diferencia entre explicación y comprensión. La explicación se halla además relacionada con la intencionalidad de un modo que la explicación no lo está. Se comprenden los objetivos e intenciones de un docente, el significado de un símbolo o de los rituales del aula. El hombre no puede ser explicado causalmente, sólo puede ser comprendido teleológicamente, accediendo al sentido que otorga a sus propias acciones.

Una de las diferencias ontológicas más importantes entre procesos naturales y prácticas humanas se encuentra explicitada en los trabajos que representan el giro lingüístico de la filosofía moderna, magistralmente representados en el segundo Wittgenstein. Esos trabajos han revelado que una de las distinciones esenciales entre procesos naturales y prácticas humanas descansa en el hecho de que los primeros son relativamente independientes del lenguaje usado para describirlos, a diferencia de las prácticas humanas que no lo son. En otras palabras, los seres humanos difieren de los objetos inanimados en su capacidad de construir y compartir significados a través del lenguaje. Es decir, aunque los seres humanos intenten descripciones de procesos como el comportamiento de los gases o el movimiento orbital de los planetas, esas descripciones no tienen ningún efecto en aquellos fenómenos. El hecho de que al movimiento de los planetas se le asigne una causalidad gravitacional o se afirme que es debida al flogisto no tiene ninguna influencia en el movimiento de aquellos que se mantienen imperturbables.

Sin embargo, no ocurre así con las prácticas humanas. Es más, éstas se hallan parcialmente constituidas por el lenguaje usado para describirlas. Por ejemplo, la acción de levantar una mano no tiene un significado intrínseco o "causa" fuera de las convenciones lingüísticas que se usan para otorgarle una interpretación y significado. Es decir "la causa" por la que las personas elevan sus manos depende del significado que asignen a esa acción. En una situación en que dos individuos están realizando el mismo acto físico (levantar su mano por ejemplo) siempre es posible que cada uno de ellos otorgue un significado diferente (pretendan finalidades diferentes con su gesto) a aquello que por su forma física (o para un observador externo) parecen ser conductas iguales. Para subrayar esa dependencia, es necesario reparar en los contextos o perspectivas de significado de las personas que llevan a cabo esos gestos. Por ejemplo, los estudiantes en las aulas elevan

contemporánea introduce en su terminología vocablos como ambigüedad e indeterminación, aceptando no sólo su científicidad sino formando parte de las Teorías más avanzadas de la Física contemporánea.

sus manos para llamar la atención de los profesores, los gimnastas levantan sus manos para solicitar permiso a los jueces para iniciar sus ejercicios, otras personas levantan sus manos simplemente para saludarse. Cabría cuestionarse cuál es la causa de esa conducta. Es cierto que puede explicarse por referencia a la transmisión de impulsos nerviosos desde el cerebro a los músculos de contracción voluntaria, sin embargo, esa explicación de eventos no dice nada acerca del sentido que tiene para los músculos su propio movimiento. La “causa” de esos movimientos reside en las intenciones de las personas que los realizaban y esas intenciones sólo pueden ser conocidas a través del lenguaje usado para describir esos actos y adjudicarles un significado. Por otra parte, a poco que se reflexione es fácil vislumbrar que estas argumentaciones poseen importantes consecuencias metodológicas para la formación docente.

Así pues, el paradigma de la complejidad vendrá a defender en primera instancia que la característica definitoria de la “acción humana” es su significado subjetivo y no tanto su consecuencia comportamental o conductual. La noción de significado subjetivo está íntimamente vinculada a la distinción entre “acción humana” y “conducta humana”. Lo propio del ser humano es la acción y no la conducta. Esta distinción se hace patente al comprender que el “comportamiento” de los objetos inanimados sólo se hace inteligible cuando se le adjudica una interpretación. Afirmar que la luna realiza órbitas elípticas alrededor de la tierra, refleja el modo en que la física, por medio de relaciones causales, atribuye un sentido al comportamiento de la luna, sin que esa explicación afirme nada acerca del sentido que tiene para la luna su propio comportamiento.

El comportamiento humano, sin embargo, está principalmente constituido por acciones, siendo característica definitoria de las mismas poseer un sentido para quienes las realizan y en convertirse en inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual. Es por ese motivo que las acciones sociales no pueden observarse del mismo modo que los procesos naturales. Aquellas sólo pueden hacerse inteligibles por referencia a las intenciones de las personas que las ejecutan y al contexto en el que tienen lugar.

Por otra parte, y desde un punto de vista cognitivo y epistemológico, tanto el “comprender” como el “interpretar” son fenómenos esencialmente existenciales, es decir, pertenecen al modo mismo de ser y conocer del ser humano. Pero cuidado, ni la interpretación, ni la comprensión son patrimonio exclusivo de las humanidades, como venía siendo aceptado. Por el contrario, son francamente adoptadas, e intervienen en la labor de las ciencias físico naturales, por ejemplo, un correcto entendimiento de los resultados de un análisis estadístico, sólo es posible con el concurso de interpretaciones cualitativas.

Pero lo que me interesa remarcar es que aunque la “compresión” funciona, como proceso psicológico, tanto en las ciencias humanas como en las naturales, en las primeras presenta una cualidad constitutiva que no está presente en las segundas. Dicho de otra manera, la comprensión es constitutiva porque, a diferencia de los objetos inertes (asignificativos) de la ciencia natural, el objeto de

conocimiento de las disciplinas educativas es justamente un sujeto, es decir un constructor y negociador de significados.

El “mundo biológico o químico” no se constituye a sí y por sí mismo como significativo, mientras que el social sí lo hace. Una cosa es formular y conocer leyes estadísticas acerca de la ocurrencia probable de palabras en un idioma, y otra comprender qué estaba diciendo alguien que habla ese idioma. En el primer caso, la comprensión está presente como una necesaria “traducción” psicológica de los datos cuantitativos, pero lo que cuenta, en definitiva es la relación causal que pueda establecerse. Sin embargo, en el segundo, lo que se exige es una comprensión de los significados y usos de las palabras, por la que podamos comprender lo enunciado. Ahora la comprensión es constitutiva porque las estructuras de significado no están sólo en el que escucha, sino que constituyen los cimientos a través de los que el que habla ordena inteligiblemente la realidad expresada.

Conceptos “sociales” como “guerra”, “clase social”, “educación” o “formación permanente” pertenecen “esencialmente” a la conducta del ser humano, y a su vida social; pero, por el contrario, el concepto de “gravedad”, no pertenece al objeto que cae sino al proceso de explicación “interpretativa” del científico. Al formar parte de la vida social, los conceptos sociales, al menos en principio, son componentes significativos tanto del objeto de investigación como del sujeto, y es justamente por esta razón, por la que la comprensión como proceso de interpretación-comprensión, constituye a ambos.

7. IGNORANCIA CIEGA O LA ANOMIA DEL SABER SIMPLIFICADO Y SIMPLIFICANTE

Como consecuencia de todas las características anteriores, el paradigma de la simplicidad desarrolla lo que Morín denomina ignorancia ciega. Una ignorancia que no es consciente de sí misma. Una de las formas que puede adoptar esta simplificación cosificante es la anomia del saber positivista. Es decir, la persona en tanto que sujeto no se reconoce como tal en aquello que conoce. Permítanme que explique este concepto abstracto con un ejemplo extraído de la investigación social.

¿Qué es para ustedes la felicidad? Les ruego que ahora traten de recordar un momento de sus vidas (espero que cercano en el tiempo) en el que se hayan sentido intensamente felices. No se trata de evocar la causa de ese sentimiento, si por ejemplo encontraron la pareja de su vida o si por fin ya la dejaron sino de representar el fenómeno en sí tal y como fue vivido: qué sintieron, que pensaron, qué sentimientos y emociones suscitó, etc.

Pues bien, esa misma pregunta se la planteó un equipo multidisciplinar de investigadores anglosajones. Para obtener una respuesta, interpellaron a una muestra representativa de la población y formularon a los sujetos muestrales la misma pregunta que ahora he realizado. El resultado fue el siguiente:

$$\text{Felicidad} = 3+5P+4E$$

donde: P = Factores personales (autoestima, relaciones interpersonales...)

E = Factores económicos (estabilidad laboral, realización profesional...)

El resultado de este estudio indica que la felicidad es el resultado de la adición a un factor constante tres de cinco partes de factores personales y cuatro partes de factores económicos. ¿Podríamos compararlo con la respuesta existencial que ustedes acaban de evocar y reconstruir?

Probablemente en ese fenómeno que ustedes han evocados estarán presentes algunos de estos elementos. Otra cosa más discutible es que se pueda reducir ese marasmo biopsicocultural que es la felicidad, un fenómeno multidimensional, ordenado y desordenado, abierto y cerrado, estable e inestable a una sencilla (y eso sí elegante) fórmula matemática.

En fin, como ha podido verse hasta aquí, podríamos afirmar que la de la simplicidad es una mirada analítica en la que existe una preponderancia de los objetos sobre las relaciones tal y como queda reflejado en el siguiente esquema:

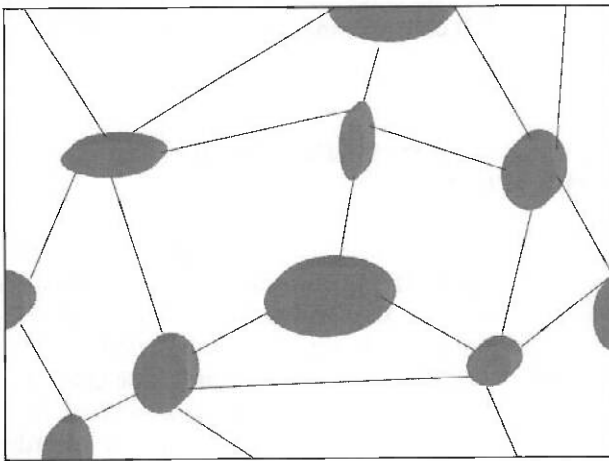


Figura 1. La mirada analítica

Se entiende lo real como una serie de objetos yuxtapuestos que aunque mantienen relaciones éstas se consideran secundarias y se ubican en un segundo plano. Lo importante son las partes u objetos y no las relaciones que entre ellos puedan mantener.

Sin embargo, la mirada compleja pone su énfasis más en las relaciones que en los objetos como queda patente en la figura de la página siguiente:

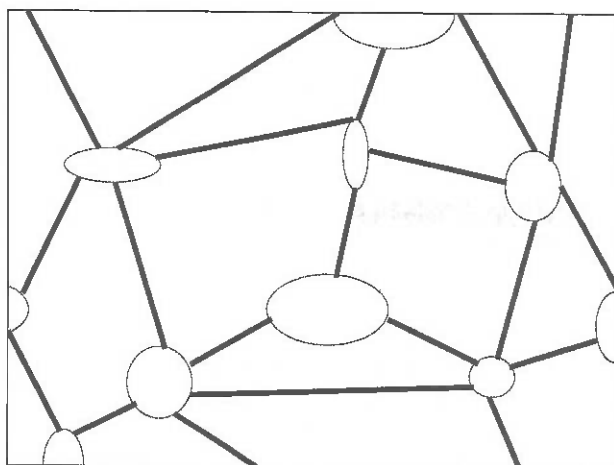


Figura 2. La mirada sistémica.

Se trata de entender los objetos del mundo viviente, biológico y social, como una red de relaciones inmersas en redes mayores. Este pensamiento en red (sistémico) no sólo se ha convertido en uno de los rasgos principales del paradigma de complejidad sino que ha modificado nuestro modo de hablar y entender el conocimiento científico. Desde la Grecia clásica hasta mediados del siglo pasado para describir el saber científico se usó la metáfora del edificio y la arquitectura. Así, términos como fundamentos, leyes fundamentales, elementos básicos eran utilizados para construir la arquitectura conceptual del edificio de la ciencia.

Este postulado ontológico acerca de la naturaleza y la sociedad como una red de relaciones implica que nuestra forma de representarlas adopte también la estructura de una red de relaciones entre conceptos en la que hay una ausencia absoluta de cimientos que la sostengan.

Pero implica también la reintroducción del sujeto en el proceso de producción del saber científico minando, de una vez por todas, toda pretensión objetivista del paradigma de la simplicidad. En efecto, si el enfoque positivista defendía que el conocimiento científico es objetivo debido a su independencia del observador y del proceso de conocer, el paradigma de la complejidad demuestra no sólo la imposibilidad de esa pretensión sino la necesidad de que el proceso de conocer (la epistemología) debe ser incluido explícitamente en la descripción de los fenómenos. Veamos esto tomando prestado de Fritjof Capra uno de sus ejemplos. Si pensamos en la red reflejada en la figura 2 como una estructura a la que hemos añadido muchos más nodos y se va haciendo más y más densa hasta llegar a adoptar una estructura en la que no hay solución de continuidad (léase, discontinuidades) como en una mancha de tinta, puede verse entonces que establecer aquí un patrón, marcar unos límites, y denominar a eso "objeto" es una

operación cognitiva realizada con ciertos grados de arbitrariedad. Pues bien, esa es la operación que históricamente han protagonizado disciplinas como la medicina, la sociología o la pedagogía. En cualquier aula, a cualquier hora, existe una red inextricable de relaciones entre aspectos biológicos, sociológicos, históricos, físicos y culturales constituyendo una realidad infragmentable.

Pero esa fragmentación algo arbitraria de la mirada analítica está también presente en la vida cotidiana. Por ejemplo, cuando observamos una red de relaciones entre hojas, ramas, tronco y raíces tenemos tendencia a denominarla "árbol" y no contemplar su dinámica. Es más, solemos obviar la existencia de las raíces. Si pudiéramos levantar el suelo de un bosque como una alfombra, lo que observaríamos sería una red inextricable de raíces en la que es imposible establecer los límites precisos entre un árbol y otro. Aunque en realidad no hay límite, nuestra mirada lo impone. Imponemos platónicas líneas rectas a una naturaleza curvilínea porque como decía Heinz Von Foerster «si no lo creo no lo veo».

Para acabar este recorrido, antes de entrar en sus implicaciones para la formación docente y a modo de síntesis podríamos decir que ya desde la Grecia clásica, los saberes científicos presentaron un creciente proceso de simplificación que necesitó poner orden en los fenómenos, rechazando los elementos de la complejidad, jerarquizando, reduciendo y parcelando la realidad, cuando la complejidad en sí misma es lo real (Morín, 1990). Una hiperespecialización que desgarró y fragmentó el tejido complejo de las realidades para hacernos creer que ese corte arbitrario sobre lo real era lo real mismo.

¿Qué implicaciones ha tenido este paradigma para la formación docente?
¿En qué dimensiones de ese campo podemos hallar sus huellas? Veámoslo con algo de detalle.

8. DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN FRAGMENTADOS Y FRAGMENTANTES

La fragmentación disciplinar del conocimiento pedagógico entre departamentos y asignaturas y la desintegración de una práctica holística en listados de competencias conduce a esta visión simplificada que impide un tratamiento complejo y global de problemas educativos que no se dejan dividir disciplinarmente en diferentes materias, si no es a costa de su significación holística e interrelacionada entre aspectos sociológicos, políticos, morales, psicológicos y pedagógicos. Parafraseando a Vilar (1997) en el campo de la formación docente se enuncia retóricamente un discurso holista que es transmitido en minifundios que se dedican unilateralmente al monocultivo del que no brotan más que saberes raquíticos que obligan a miradas miopes.

9. SEPARACIÓN (DISYUNCIÓN) ENTRE LA ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SU CONTEXTO DE APLICACIÓN

Trasladémonos momentáneamente a la Sociología de las Profesiones para conocer uno de los efectos más claros y perniciosos que esa disyunción ha tenido en la formación docente: la conocida como tesis de la desprofesionalización.

El estudio y análisis científico de las profesiones ha sido desarrollado tradicionalmente en el seno de la Sociología de las Profesiones. En esta disciplina que toma como unidad de análisis u objeto de estudio el grupo ocupacional, una de las corrientes que ha tratado de caracterizar sociológicamente las distintas profesiones ha sido el enfoque estructural funcionalista, el cual agrupa una serie de trabajos e investigaciones deudoras de la concepción funcionalista⁴ de las profesiones elaboradas por Talcott Parsons (1954). Desde esta perspectiva se entiende que las profesiones poseen unos rasgos y características que le son propios y que desarrollan unas funciones especialmente valoradas por la sociedad. Se trata de identificar las características que tipifican aquellas ocupaciones que tradicionalmente han sido consideradas como profesiones, especialmente el derecho y la medicina (Burbules y Densmore, 1992) al objeto de elaborar una teoría normativa de los rasgos. El estudio de las profesiones supondrá, por tanto, identificar los atributos que distinguen las profesiones de otras ocupaciones y que las diferencian entre ellas.

Sintéticamente podría decirse que esos rasgos son:

- Posesión de un cuerpo propio de conocimientos de base científica.
- Formación previa de carácter universitario impartida por sus propios miembros.
- Autorregulación, en el sentido de control que ejerce el propio colectivo profesional sobre el acceso al campo y sobre el ejercicio de la práctica.
- Prestigio social y reconocimiento legal público del estatus profesional.
- Subcultura profesional formada por las normas y los valores que garantizan una fisonomía particular a la ocupación.
- Organización. Toda actividad profesional posee, en mayor o menor grado, unas organizaciones e instituciones específicas: colegios profesionales, asociaciones, etc.

De todos estos rasgos emerge una de las propiedades que sirven para distinguir aquellas ocupaciones que han devenido profesiones de aquellas que no: la autonomía y el autocontrol profesional independiente; con criterios propios para la admisión, certificación y validación en y de la profesión.

Los procesos históricos de disyunción entre la producción y la aplicación del saber pedagógico han convertido al maestro en un mero aplicador de saberes en cuya génesis poco o nada ha tenido que ver, es decir lo han desprofesionalizado. Ahora probablemente muchos de ustedes se estarán preguntando cuáles de

⁴ La sociología funcionalista concibe la sociedad como un sistema cuyos elementos desarrollan funciones que permiten su adaptación a diversas condiciones cambiantes. En antropología los análisis funcionalistas entienden la conducta humana como funciones adaptativas al medio con objeto de garantizar la subsistencia del ser humano.

esas características de toda profesión que acabamos de enunciar se han visto menoscabadas. Para responder a esta cuestión es necesario que ahora nos centremos en otra de las corrientes existentes en el seno de la Sociología de las profesiones: el enfoque neomarxista.

Este enfoque tiene su origen en el trabajo de Braverman (1974) sobre la racionalización del trabajo intelectual en el que muestra, mediante el análisis marxista de las condiciones de trabajo en el modo de producción capitalista, la existencia de una tendencia a reducir la autonomía de los trabajadores respecto a su actividad que corre paralela a su descapacitación. Es importante remarcar que aquí la autonomía profesional no es entendida como en el enfoque anterior de manera "funcional" sino que se la comprende como una simbiosis inseparable entre la concepción y la ejecución de la acción profesional. Por ejemplo, un abogado al que ustedes acudan solicitando asesoramiento y representación podrá identificar el problema a resolver (diagnóstico), determinar el curso de acción más adecuado (concepción) y llevarlo él mismo a la práctica (ejecución).

Esta unidad entre la concepción y la ejecución del trabajo ha sido históricamente fragmentada por la lógica analítica del paradigma de la simplicidad conduciendo a lo que diversos autores han denominado la desprofesionalización o la proletarización del profesorado (Burbules y Densmore, 1992). Veamos este proceso con el clásico ejemplo de la producción en cadena de automóviles.

Antes de que Charles Taylor desarrollase los primeros análisis "científicos" del trabajo industrial un grupo de, pongamos por caso, ocho "artesanos" (i.e. profesionales) diseñaban un automóvil y ellos mismos los construían, de ahí su autonomía profesional. En el siguiente esquema podemos ver ese proceso autónomo en el que, supongamos, esos ocho "profesionales" eran capaces de construir diez automóviles en un mes.

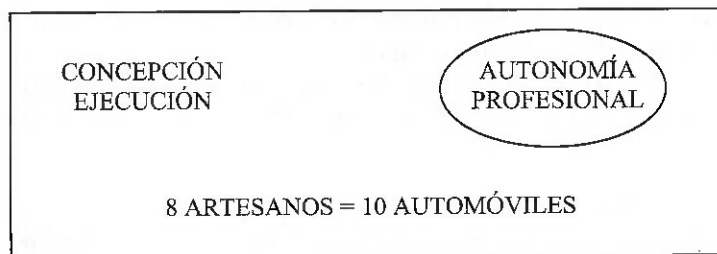


Figura 3. Análisis de tareas.

Charles Taylor popularizó la aplicación del método del análisis de tareas en la organización del trabajo industrial. De manera resumida, este método consistía en fragmentar un proceso productivo cualquiera en partes discretas. Después se cronometraban los tiempos en las que varios individuos realizaban una de esas tareas y se despreciaban los valores extremos por exceso y por defecto. Una vez

desmenuzado ese proceso y conocido el tiempo medio, se entrenaba a cada sujeto en una de esas tareas dando lugar a un proceso fuertemente controlado de las actividades productivas. ¿Les gustaría saber el resultado en términos de producción de ese proceso fragmentante? Fácilmente podríamos afirmar que esos ocho “técnicos” en un espacio de tiempo en el que de manera autónomo “construían” diez automóviles ahora “producen” veinte tal y como queda reflejado en el siguiente esquema.

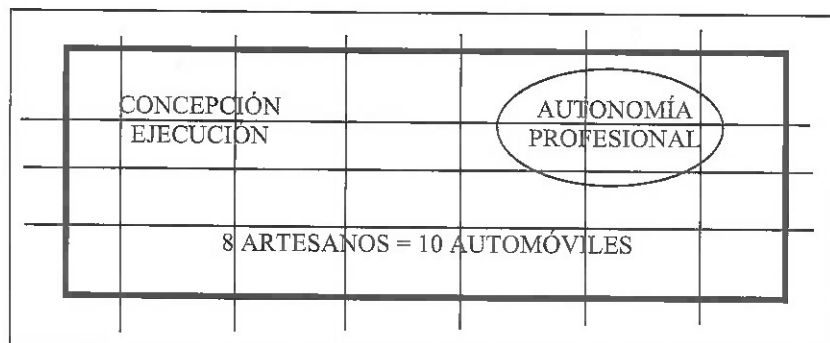


Figura 4. Análisis de tareas. Fragmentación del proceso para aumentar la capacidad productiva

Es la primera vez en la historia que se producen, de forma masiva, procesos de división del trabajo. Concepto que significa además de que distintas personas realicen distintas tareas, una separación entre los procesos intelectuales y manuales del trabajo. En realidad estos procesos responden a unas tendencias determinadas que se dan en la organización y en los procesos de trabajo del sistema capitalista. En efecto, los modos de producción capitalista, cuya finalidad última es la obtención de beneficios económicos, han alterado sustancialmente la lógica, las formas y las condiciones de trabajo de los asalariados. Se trata, tal y como se refleja en el gráfico anterior, de fragmentar el proceso productivo en unidades en cuya ejecución se especializan los trabajadores con la consiguiente pérdida de la visión de conjunto de todo el proceso. Ello implica que el trabajador, obligado ahora a desempeñar tareas aisladas y altamente rutinarias, pierde la comprensión del significado y funcionamiento de todo el proceso y, por extensión, las habilidades y conocimientos necesarios para su desarrollo (descualificación). Así mismo, al ser meros ejecutores de los procesos diseñados por otros considerados expertos, los trabajadores se ven excluidos de la concepción del trabajo que desarrollan (separación concepción/ejecución). El resultado final de todo este proceso es la creciente pérdida de autonomía y control sobre su propio trabajo al quedar este sometido a la lógica racionalizadora del capital (Jiménez Jaén, 1987).

Cuando esa lógica racionalizadora capitalista irrumpe en el mundo educativo se generan procesos de fragmentación y control que han afectado tanto al contenido

de la práctica como al modo de organizar y controlar el trabajo de los docentes. La concepción de la enseñanza como un proceso productivo que debía descomponerse en fragmentos mínimos recogidos en los objetivos conductuales, la masiva irrupción y legitimación de materiales y técnicas didácticas fundadas en las competencias profesionales que indicaban las acciones a desarrollar hasta el más mínimo detalle, la jerarquización de funciones en el sistema educativo y la aparición de expertos y, en general son un claro ejemplo de esos procesos de disyunción. Todo ello ha producido una exclusión del profesorado de las funciones conceptuales y de planificación de su actividad y ha mermado, por tanto, su capacidad de control quedando reducida su función a la de simple ejecutor de acciones que otros conciben.

10. UNA CONCEPCIÓN SIMPLIFICADA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Al dejar al margen la complejidad que genera el contexto concreto donde el docente desarrollará su trabajo, así como la experiencia acumulada por el profesorado y centrarse en la formulación de soluciones estandarizadas, abstractas y apriorísticas, los programas de formación asignan una certidumbre a la práctica educativa de la que realmente carece.

Ante el enorme auge actual de la formación permanente basada en competencias cabría traer a colación, para no dejarnos deslumbrar por ciertos cantos de sirena, las evidencias que arrojan los estudios sobre el conocimiento profesional del docente y más concretamente dos de sus líneas más prometedoras: el estudio del conocimiento práctico y los estudios que comparan docente debutantes con expertos. Los resultados de estos estudios estarían indicando que el movimiento de competencias y la estandarización de la práctica profesional son intentos cuando menos problemáticos porque asignan al ejercicio profesional una previsibilidad de la que carece.

Trabajos empíricos realizados en esta área de investigación indican que los problemas con los que se enfrentan los profesionales se presentan de manera ambigua, poco clara y difícilmente pueden ser definidos de manera objetiva. El problema no es externo o independiente de la situación en que surge. Dada la ambigüedad, turbulencia y multidimensionalidad de la misma, el profesional no percibe, inicialmente con claridad los límites y las características del problema. Para aclarar esta afirmación voy a usar el ejemplo que Donald Schön propone sobre un ingeniero que debe construir una carretera. Para resolver ese problema técnico exitosamente utiliza una serie de conocimientos sobre física, matemáticas, y sobre la naturaleza de los materiales, el suelo, etc. Sin embargo a la hora de decidir *qué* carretera construir, ahí el conocimiento técnico disponible (que se refiere al cómo) ya no es válido. Ni siquiera las sofisticadas técnicas de los modelos de

toma de decisiones pueden aportar una solución satisfactoria. Y ello es así porque en esa decisión intervienen una turbulencia de problemas mal definidos económicos, topográficos, financieros, ecológicos que conforman lo que se denomina *situación problemática*. Esta situación es de tal ambigüedad, que el profesional no puede apreciar con claridad un problema que coincida claramente con la lista de situaciones conocidas para las que posee respuesta o solución. Se trata de que el problema es, en primer lugar, encontrar el problema. Dado lo incierto y complejo de las situaciones la primera tarea del profesional será comprender la naturaleza del problema, identificar sus límites y determinar sus características. Y ello no pertenece a la categoría de problemas bien definidos. Cuando el profesional toma unos elementos y rechaza otros para la construcción del problema y la subsecuente acción está construyendo una realidad que no es externa a su marco de interpretación.

El que la identificación del problema dependa de su construcción previa, implica que la solución del mismo, no pueda realizarse mediante la aplicación de modelos formales apriorísticos, sino a través de una comprensión situada de sus características. Y es aquí donde radica la importancia de estos planteamientos. Los expertos no se distinguen, precisamente, por el uso cotidiano de modelos formales sino por el uso de la comprensión e interpretación *situacional* de los problemas. Los principiantes, por el contrario, se aferran a las normas y protocolos técnicos, habida cuenta de su déficit de experiencia de las circunstancias en las que habrán de actuar, de ahí la rigidez de sus acciones. Los modelos formales no son simplificaciones del proceder de los expertos, sino que son, en realidad, propios de principiantes sin experiencia. Esos modelos se transforman, tras un largo periodo de experiencia, en una forma muy superior de comprensión.

Si como parece plausible pensar y a poco que uno reflexione sobre su propia práctica docente, la práctica educativa es ambigua, fuertemente inestable y dinámica, ¿cómo hacen para gestionar tal indeterminación aquellos docentes que son particularmente competentes en su oficio pedagógico? Los estudios sobre el conocimiento práctico y el conocimiento experto indican, permítanme que lo diga de manera provocadora, que los expertos lo son en tanto en cuanto “se saltan el protocolo o la norma didáctica”. ¿Saben quién en realidad no se salta jamás el protocolo? El debutante, porque para él es imposible. Dada su escasa experiencia no tiene otro recurso que los procedimientos abstractos y apriorísticos que dominan su actuación. Como cualquier persona que no conoce un “territorio”, el debutante necesitará un “mapa” para moverse en él. Aquellos de ustedes que no conocen esta ciudad requerirán de un plano para moverse por ella. Pero el mapa al tiempo que les indica por dónde moverse, limita enormemente la flexibilidad adaptativa de sus movimientos: ¡pobre de ustedes si encuentran un atasco de tráfico! Sin embargo, en mi caso, como nativo de esta ciudad, no es necesario un mapa para resolver exitosamente esa contingencia. Es más, si yo supedito mi movimiento por esta ciudad al mapa, mi movilidad quedará fuertemente restringida. Veamos esta idea con algo más de detalle.

Los expertos se distinguen de los debutantes por la presencia de dos rasgos en su conocimiento que los hace particularmente eficaces en su trabajo. En primer lugar, esquemas de reconocimiento. Supone la habilidad perceptual que permite a un docente reconocer configuraciones y relaciones sin una especificación analítica de los componentes del patrón o modelo. Un buen ejemplo de ello nos lo ofrece Schön (1992) cuando, citando a Polanyi, se refiere al reconocimiento de los rostros:

Cuando reparamos en un rostro familiar en medio de una muchedumbre, nuestra experiencia de reconocimiento es inmediata. Normalmente no utilizamos ningún razonamiento previo ni recurrimos a comparar este rostro con imágenes de otros rostros grabados en nuestra memoria. Sencillamente vemos el rostro de la persona a la que conocemos. [...]. Generalmente somos incapaces de elaborar una lista de los rasgos característicos de este rostro y distinguirlo de los demás rostros a su alrededor; y aún en el caso de poder hacerlo la inmediatez de nuestro reconocimiento sugiere que no se debe a un listado de rasgos (pág. 35).

Los alumnos y alumnas presentan patrones que los docentes expertos aprenden a reconocer de modo inmediato y global. Este juicio experto es altamente intuitivo⁵ y se muestra en forma de manifestaciones vagas e imprecisas. Se basa, en parte, en una amplia caterva de datos procedentes en su mayoría de impresiones difícilmente articulables. Por ejemplo, un docente “sabe” que ese alumno no está siendo sincero en la entrevista de evaluación pero no puede evidenciarlo. En contraste con esta visión de los esquemas de reconocimiento, el enfoque de la simplicidad propone un esquema de reconocimiento como “check list”, donde el docente debe comparar una serie de características que mantiene en la memoria con las características presentadas por el alumno.

El segundo rasgo del conocimiento experto sería el “sentido de prominencia”. Indica la capacidad de distinguir o discriminar aquellos datos relevantes de los que no lo son. El docente que posee este sentido no considerará todas sus observaciones como pertinentes, sino sólo aquellas que destacan o sobresalen y que actúan a modo de pistas que guían las observaciones siguientes. La observación continuada del alumnado durante un cierto espacio de tiempo permite al docente determinar qué características son “sobresalientes” en esa situación. Por contra, las rutinas de valoración basada en listados de observaciones no son efectivas en casos que requieren observaciones individuales y contextualizadas. El docente experto ya no necesita de un modelo formal y descontextualizado para que la comprensión de la situación se traduzca en una iniciativa idónea. El docente experto, que posee ya un enorme bagaje de experiencia, capta por vía intuitiva todas las situaciones y se centra en el núcleo correcto del problema, sin malgastar el tiempo en una gran variedad de diagnósticos distintos y soluciones improcedentes a las que le obligaría la dependencia de procedimientos formalizados. Es

⁵ Aquí por Intuición debe entenderse una aprehensión inmediata sin la intervención de ningún proceso de razonamiento previo ni consciente. O expresado en otras palabras, la certeza sin la evidencia.

decir, aunque los docentes expertos pudieran reconstruir la lógica de sus acciones, éstas se basan en una lógica en “uso” de funcionamiento cualitativamente distinto a aquella que dirige los procedimientos formalizados y que son propias de los debutantes (Elliott, 1993:76)

Todos estos trabajos supondrían un serio desmentido a ciertas lecturas reduccionistas del enfoque de competencias pues indican que la maestría profesional no puede traducirse automáticamente en descripciones conductuales o en reglas para la acción. Es decir, el virtuosismo profesional, por definición, no puede ser totalmente formalizado ni codificado en competencias apriorísticas.

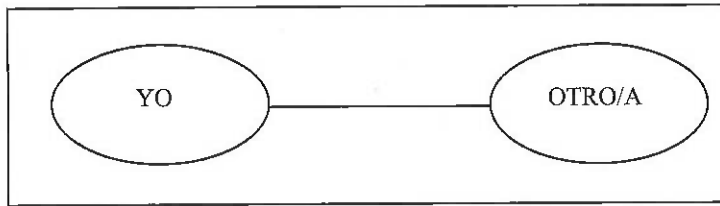
11. LA REDUCCIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LO PEDAGÓGICO A LO INDIVIDUAL

Una formación permanente de carácter simple, en cuanto se centra en las actuaciones que deben llevar a cabo docentes tiende a reducir el significado de la enseñanza a las aplicaciones de un procedimiento u otro a cada problema que deba resolverse. Esta reducción significa dos cosas. En primer lugar, la simplificación de la enseñanza a la actuación profesional de los individuos, perdiendo la dimensión institucional, social y política que está condicionando y dando un significado a las prácticas educativas, más allá de las decisiones personales de los docentes. Por otro lado, una reducción de lo pedagógico a las influencias y procesos psicológicos individuales, por lo que se entiende que los éxitos o fracasos educativos son problemas relacionados con las capacidades y circunstancias individuales.

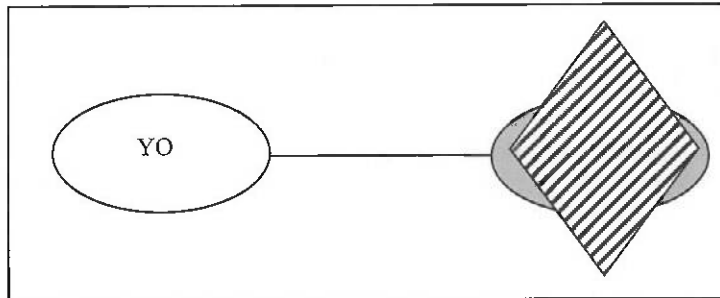
Esta reducción implica, por otra parte, ignorar la naturaleza relacional y social del proceso educativo. En efecto la enseñanza es un proceso de “interacción” entre participantes (profesores y alumnos) y, por tanto, está, en gran medida, codeterminado por ellos. Las acciones por las que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje son acciones comunicativas y, por tanto, en ellas intervienen los deseos, los intereses, las motivaciones, las expectativas y las interpretaciones de los participantes.

Pero más profundamente, esa mirada analítica que se centra en los objetos y no en sus relaciones resta inteligibilidad a los fenómenos humanos que están caracterizados, como acabo de decir, por la interretroacción. Permítanme que muestre con un ejemplo esa “analítica miope” a la que nos ha conducido el paradigma de la simplicidad.

En el esquema de la página siguiente podemos observar la representación de una relación entre dos personas. Esa relación es un proceso de comunicación e intercambio dinámico, un sistema vivo donde sus dos elementos se definen en función del intercambio mutuo. La relación se configura como consecuencia de su participación activa, y en parte autónoma, en la interacción. La adecuación de las decisiones y cursos de acción seleccionados vendrá determinada por los significados que les otorguen los dos participantes.

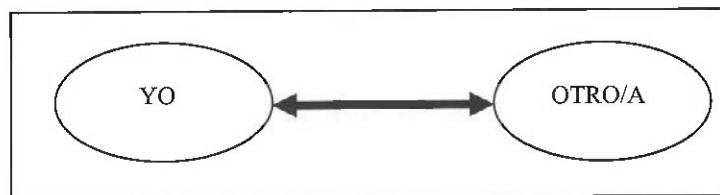


Sin embargo, voy a explicar esta “interacción” al modo analítico. Algo que podríamos representar del siguiente modo:



Es decir, omitiendo intencionalmente lo que hace, dice o piensa uno de los elementos de esa relación. Ahora les pido que hagan dos cosas a la vez: que presten atención a mi relato y al efecto que éste causa en sus mentes. Un hombre de cuarenta años llega al aeropuerto de Barcelona procedente de Holanda. Una vez superados los trámites de aduana recibe una llamada en su teléfono móvil. Las noticias que escucha le llevan a un estado de euforia visible por las muestras ostensibles de alegría en su rostro y sus gestos. Al cabo de unos minutos, mientras espera un taxi, es detenido por la policía. Ya en las dependencias policiales, antes de que se lo confisquen, recibe de nuevo una llamada en su teléfono móvil que le hace caer en un profundo estado mezcla de tristeza, depresión y rabia. Y aquí acaba esta historia. ¿Qué ha sucedido aquí? ¿Han comprendido algo de esta secuencia? Seguro que ustedes están imaginando un buen número de hipótesis acerca de una explicación de esos hechos, pero dudo que hayan podido elaborar una comprensión cabal de la situación.

Permítanme ahora que vuelva a explicar esa relación pero centrándome ahora en lo que es constitutivo para ella: la interacción. Tal cual pretende reflejar la siguiente figura.



Veamos de nuevo. Esta es la historia de una pareja sentimental y profesional. Ambos se dedican al robo de joyerías de lujo y acaban de perpetrar un golpe en Rotterdam. Ella que es el cerebro de la banda indica a su pareja que se dirija a Barcelona para poner tierra de por medio con la policía. Mientras tanto ella se dirige a otro país del sur de Europa a vender la mercancía a su contacto. Cuando él llega a Barcelona recibe una llamada de su amada en la que le dice que ya puede sacar dos pasajes para el Caribe pues ya disponen del dinero producto del dudoso intercambio. Esas noticias lo sumen en un estado de euforia visible por las muestras ostensibles de alegría en su rostro y sus gestos. Al cabo de unos minutos, mientras espera un taxi, es detenido por la policía. Ya en las dependencias policiales, antes de que se lo confisquen, recibe de nuevo una llamada en su teléfono móvil. Vuelve a ser su pareja y ahora con una entonación de voz muy distinta a la de la anterior llamada le confiesa que ha sido ella quién le ha denunciado y que el elegido para ir al Caribe ha sido un amigo de la pareja. Esa última llamada le hace caer en un profundo estado mezcla de tristeza, depresión y rabia. Y aquí acaba esta historia. ¿Lo entienden ahora? Sin duda que sí.

Esta pequeña historia me permite explicar, de manera sugerente a la vez que sencilla, algo a lo que venimos aludiendo: es precisamente la aproximación sistémica (relacional) antes que la analítica la que permite dar cuenta de los fenómenos humanos.

12. LA PÉRDIDA DE LO PROBLEMÁTICO

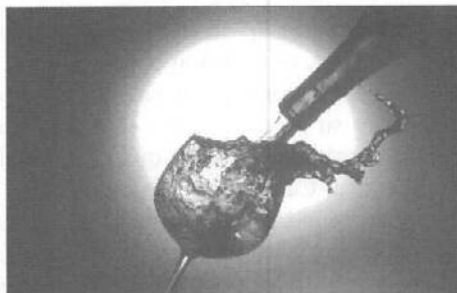
La conjunción de los cuatro puntos anteriores lleva a vislumbrar que las actuales prácticas de formación docente se caracterizan por la escisión y la descontextualización. Se escinde el conocimiento de la experiencia personal de los docentes; de su experiencia profesional y, además, se descontextualiza de las situaciones reales y experiencias que genera el propio proceso de enseñanza en el contexto de aula.

De manera que si la naturaleza de la acción de enseñar y de la formación docente es ambigua, inestable, dinámica, y azarosa, necesitaremos saberes complejos para comprender e intervenir en esas realidades. Es decir, se nos sugiere el inicio de un tránsito ontoepistémico desde los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad.

¿Cómo podríamos representar las prácticas de la formación docente desde esa nueva mirada? ¿En qué términos podría hablarse de una formación permanente del profesorado más dinámica que estática, antes divergente que convergente, una formación docente que sería más parecida a una dinámica de fluidos que a una mecánica de sólidos? Veamos algunas características de una formación docente “leída” desde los enfoques de la complejidad.

13. ENFOQUES DE FORMACIÓN SISTÉMICOS

Los dispositivos de formación de los cuales ustedes participan son redes de relaciones inmersas en unas redes superiores en las que el contexto marca las diferencias de significado. Veamos esta idea con un sencillo ejemplo. En la siguiente imagen puede observarse una copa de vino.



Esta copa de vino puede significar muchas cosas y ese significado vendrá determinado entre otros factores por el contexto en el que se desarrolla el acto de llenar la copa. Así, podría significar una expresión de cortesía, una falta de moderación, un intento de suicidio, una comunicación religiosa, un acto de desesperación o también una manifestación de lealtad.

Los contextos modifican los significados. Una formación docente que no repare en la importancia de esta afirmación está abocada, poco menos que al fracaso, con mayor o menor estridencia, pero al fracaso. De poco sirven programas de formación permanente que no consideren los aspectos institucionales, sociales y políticos de los centros educativos que dotan de singularidad a las prácticas de enseñanza que realizan los docentes. Son poco útiles aquellos dispositivos de formación que no contemplen las influencias en la práctica educativa de las dimensiones biográficas y personales de los docentes que las convierten en idiosincrásicas, condición ésta que reduciría drásticamente la efectividad formativa de programas “estandarizados”.

Como hemos visto, el paradigma de la simplicidad no sólo separa la formación del profesorado de los contextos reales de la práctica, sino también del contexto y del conocimiento personal y experiencial del profesorado. El docente posee experiencias y reflexiones personales, previas a su formación, sobre cuestiones educativas que tienen un fuerte peso en sus convicciones acerca de lo que debe ser la enseñanza, el papel de los docentes, el contenido que debe transmitirse en las escuelas, el tipo de ambiente en el aula que les gustaría crear, etc. No llegan en blanco a los programas de formación, sino que, desde su experiencia educativa previa y actual, y como personas, tienen intuiciones, ideas, convicciones y

valores que han ido construyendo no sólo intelectualmente, sino también de forma emotiva y moral. Cuando la formación docente transmite un conocimiento formalizado y desconectado de las experiencias, pensamientos, convicciones y emociones de los enseñantes, se está facilitando la transmisión de un conocimiento vacío de significado, que favorece que la futura experiencia profesional del docente haga caso omiso de su proceso formativo y reproduzca aquellos patrones profesionales que construyó experiencialmente en su época de estudiante.

14. DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN QUE NO SEPARAN AQUELLO QUE ESTÁ UNIDO Y ACEPTAN QUE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ACOGEN EN SU SENO PARADOJAS Y DUALIDADES

Se trata aquí de entender que los dispositivos de formación docente deben acoger con toda naturalidad aquellas paradojas que son constitutivas de la práctica educativa. Sobre todo la dualidad saber-ignorancia.

Son demasiado frecuentes todavía en la formación permanente aquellos modelos de práctica que podríamos denominar “normativos”. Son aquellos modelos de formación que tratan de conseguir que los profesores presenten las características del profesor ideal recogido en interminables listado de competencias. Modelos en los que la duda, el error o la ambigüedad son considerados como anomalías y defectos que deben ser eliminados del perfil de un docente entendido como experto infalible. Como resultado de estas estrategias formativas en las que impera toda una retórica de la perfección el profesor guía su práctica por una imagen demasiado idealizada y estereotipada, por otra parte inexistente. Se trata de concepciones docentes “cuasi-mesiánicas” que pueden generar dos tipos de reacciones en los docentes. Una inmediata pérdida de credibilidad en esos modelos o un aumento de la angustia cuando el profesor constata que esas cualidades son inalcanzables.

Y esta segunda cuestión no es baladí. Sabido es que estos modelos unidireccionales, mecanicistas y lineales, es decir, simples, coadyuvan a aumentar las tensiones emocionales que presentan los docentes como reacción ante las dificultades objetivas que encuentran en su práctica docente. Los estudios sobre el síndrome del Burn-Out en la docencia indican que aquellos profesores sometidos a un modelo de formación inicial que defiende un perfil docente estereotipado y perfeccionista y que genera unas expectativas inalcanzables, son aquellos que más sufren el denominado “shock de la realidad”. Son aquellos docentes que comprueban desolados que las expectativas de rol que le generó su formación inicial no coinciden con las demandas del sistema y que se sienten incapaces de desplegar en su centro aquellas “supercompetencias” de las que se les hablaba en su formación inicial. De ese modo empieza a forjarse un sentimiento

de estar desbordado continuamente por situaciones a las que desea hacer frente pero no puede resolver: por falta de preparación, de recursos o de cultura de colaboración. Hace grandes esfuerzos para intentar alcanzar el estereotipo utópico de docente que construyó durante su formación inicial pero lógicamente no obtiene resultados satisfactorios.

Frecuentemente esas dificultades objetivas son integradas y superadas por aquellos docentes que responden a ellas de manera satisfactoria. Pero no es menos cierto que, como está documentado, en otros casos esas dificultades son percibidas como amenazas, como riesgos para el profesor y poseen un contenido traumático. Cuando estas situaciones cotidianas de desbordamiento se van repitiendo aparecen sentimientos de insatisfacción, desconcierto e intranquilidad que dominan la conciencia del profesor y que se convierten en el centro de su existencia.

Para subsanar estas situaciones es deseable generar dispositivos de formación basados en el postulado que defiende que todo aprendizaje profesional es un fenómeno de naturaleza paradójica en el que se articulan dos nociones que lógicamente parecen excluirse: conocimiento e ignorancia. Cuántos de nosotros como docentes nos habremos experimentado esa sensación en el aula cuando hemos escuchado la pregunta que nos hace un alumno y para la que no disponemos de una respuesta a mano detectando en ella algún tipo de confusión (ignorancia) al mismo tiempo que alguna forma de comprensión intuitiva (conocimiento).

Esto quiere decir también que cuando un docente en formación argumenta o formula alguna pregunta al formador, está haciendo dos cosas, y no una. Ese docente puede que esté mostrando al formador su vacío conceptual o su laguna de interpretación, pero al mismo tiempo le está mostrando su manera de entender la idea en cuestión, lo que yo llamo “hipótesis de comprensión”. Esta idea quedaría ejemplificada en esta situación tan cotidiana. Imaginen que explican a un amigo un problema que les preocupa. Esa persona les responde y ustedes se dan cuenta entonces de que no captó el sentido que ustedes querían dar a sus palabras. Ello es una muestra de que en todo acto de habla se proyecta siempre una “hipótesis de comprensión”. Si el formador actúa sobre esa comprensión Donald Schön diría que nos encontramos ante un profesional reflexivo pues su materia de trabajo son las ideas del estudiante, no las suyas propias.

Se postulan pues unos modelos de formación en los que se respete y tolere eso que arrogantemente denominamos “error”, para que ese error no sea llevado a la práctica de aula. Philippe Mirieu ((2001) nos alerta lúcidamente que nadie puede aprender, esto es, «hacer algo que no se sabe hacer para aprender hacerlo» si no tiene garantía de poder tantear sin caer en el ridículo, de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en su contra.

15. MODELOS DE FORMACIÓN QUE DESARROLLEN UNA MIRADA HOÍSTICA Y MULTIDISCIPLINAR DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Desde los ya clásicos trabajos de Lee Shulman (1986, 1987) se acepta de modo generalizado que el elemento que debe actuar como eje estructurante del pensamiento y conocimiento base de la enseñanza desde los niveles secundarios en adelante debe ser el denominado Conocimiento de Contenido Pedagógico o Conocimiento Didáctico del Contenido⁶. Es el componente nuclear del conocimiento profesional y hace referencia a una síntesis del saber didáctico-pedagógico y el conocimiento disciplinar. Es aquel conocimiento que transforma en enseñable cualquier disciplina. Nótese, sin embargo, que la naturaleza experiencial, personal e idiosincrásica de este conocimiento indican que su elaboración y desarrollo se realiza en el ejercicio profesional y a través de procesos de reflexión en la acción.

16. DESARROLLAR MÉTODOS DE FORMACIÓN REFLEXIVOS, DIALÓGICOS Y DINÁMICOS

Ya hemos visto que la enseñanza es una actividad compleja y cambiante que permite múltiples interpretaciones. Se lleva a cabo mediante acciones comunicativas determinadas por los deseos, los intereses, las motivaciones, las expectativas y las interpretaciones de los participantes. Esta peculiaridad exige que la capacitación docente ayude a los profesores a adquirir habilidad y sensibilidad comunicativa para interpretar acontecimientos complejos y ambiguos; a

⁶ Con el concepto "Conocimiento Didáctico del Contenido" se intenta explicar qué conocen los formadores de su materia y cómo trasladan este conocimiento a sus acciones formativas. El conocimiento didáctico del contenido implica la capacidad del formador para transformar el conocimiento de la materia que posee en formas pedagógicamente útiles y adaptadas a los diversos niveles y habilidades de los receptores de la formación. Es aquel que transforma en enseñable una disciplina que, en su origen, no estaba pensada para ser transmitida. Es la capacidad de un formador para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles para los receptores de la formación. Precisamente es esa capacidad de transformación lo que da especificidad a la función docente permitiendo distinguir entre un docente y un especialista en la materia. Poseer un profundo conocimiento de Matemáticas no es suficiente para poder representar esa materia de modo comprensible para los receptores de la formación en matemáticas. Poseer un Conocimiento Didáctico del Contenido supone: conocer las formas más útiles para representar las ideas, las mejores analogías, metáforas y ejemplos, las ilustraciones y explicaciones más poderosas, las manipulaciones y demostraciones más adecuadas, conocer los temas más frecuentemente enseñados en una materia, conocer los aspectos de la materia más difíciles de aprender para los receptores de la formación y aquello que facilita o dificulta su aprendizaje, conocer las preconcepciones que los receptores de la formación traen consigo. Todo formador, con mayor o menor grado de conciencia, intenta transformar el contenido en algo enseñable y comprensible para los receptores de la formación. Para ello, una vez determinado el contenido a enseñar lo transforma seleccionando los materiales a utilizar, los ejemplos, analogías, explicaciones y metáforas para adaptar el contenido a los receptores de la formación teniendo en cuenta sus preconcepciones, edad, intereses, etc. Esa operación implica una comprensión que no es exclusivamente técnica, ni reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas. Es una mezcla de todo lo anterior orientada pedagógicamente.

analizar sus propios esquemas de significado y el papel que juegan en su comprensión de la realidad de la enseñanza; a analizar dilemas y contradicciones de la práctica y a comprender su papel activo en la conformación de la realidad de la enseñanza, en resumen, a reflexionar. Es evidente que estas habilidades sólo se adquieren practicándolas. Para ello será necesario que las modalidades y estrategias de capacitación incluyan actividades en las que se ejerciten esas habilidades. Esas actividades deben permitir a los profesores conectar sus propias ideas y creencias con el conocimiento pedagógico disponible y la realidad de la enseñanza. Para ello deberán estructurarse en torno al diálogo reflexivo, el debate y la deliberación. Metodológicamente ese diálogo reflexivo se desarrolla escuchando de una manera activa: comprometidos en la búsqueda de la subjetividad del otro y abiertos a la cuestión del sentido. A través de la deliberación debe buscarse las palabras que revelen el sentido y enriquezcan la comprensión mutua.

17. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para acabar, me gustaría insistir en que el docente tiene que construir por sí mismo y a su propia manera los saberes que le permitan un ejercicio competente de su práctica. Nadie más puede hacerlo por él y él no puede hacerlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para hacerlo y así ayudarle a ver lo que necesita ver.

¿Cuál es esa forma correcta de decirlo? A mi juicio esa forma sólo aparece cuando los docentes que tenemos esa tarea a la que Freud calificaba como “imposible, superamos una de las mayores dificultades a las que se enfrentan las ocupaciones que se encargan de la vulnerabilidad. Me refiero a “aprender a callarse”, a formar con la boca cerrada. Pero, ¿de dónde surge la urgencia para tal búsqueda del respeto hacia el otro? ¿En qué razón se sostiene el tratar de evitar esas pedagogías degradadas y degradantes que irrumpen sin permiso y agresivamente en el otro, en ocasiones ocultas en el celofán de un voluntarismo tan intrusivo como infantilizante? Aquí el malogrado Pierre Bordeiu nos ofrece una sabia respuesta: sólo desde la ignorancia que se ignora a sí misma se puede entender el intento tecnocrático de pretender hacer feliz al otro a pesar de él y siempre sin él, transformándolo inopinadamente en objeto.

Y a modo de epílogo me gustaría dejarles con unas ideas que recogen el sentido que he pretendido dar a estas últimas páginas:

No hay ningún lugar privilegiado desde donde se pueda prejuzgar a priori la exactitud de un pensamiento. No hay ningún tribunal supremo para juzgar la clarividencia o la inteligencia. Si un espíritu se muestra racional y riguroso en el campo cerrado de su disciplina, no se le puede atribuir esta cualidad ni en el plano de las ideas generales, ni en el terreno de la vida intelectual, social y política. A él le corresponde manifestar en estos dominios la atención a los datos, la crítica de las fuentes, la pertinencia del diagnóstico, la adecuación de la teorización, la

prudencia allí donde hace falta información, la audacia allí donde hay que ir contra la corriente. A cada uno le corresponde intentar evitar la ilusión y la arrogancia, discernir lo que le engaña y quiénes le engañan, vivir plenamente lo que significa la palabra investigación en el juego incierto de la verdad y del error (Morin, 1982: 27).

BIBLIOGRAFÍA

- Balandier, G. (1993). *El desorden. Las teorías del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Barnet, R. (2000). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Gerona: Pomares.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: the degradation of work in 20th century*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Burbules, N., y Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.
- Capra, F. (1998) *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, M., March, J., y Olsen, J. (1972). A garbage can model of organization choice. *Administrative Science Quarterly*, (17), pp 1-25.
- Dharendorf, R. (2007). El recomienzo de la historia. De la caída del muro a la guerra de Irak. Madrid: Katz Editores
- Elliott, J. (1993). Professional Education and the Idea of Practical Education Science. En J. C. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. Londres: The Falmer Press, 65-85.
- Escotado, A. (1999). *Caos y orden*. Madrid: Espasa Calpe.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y Castigar* (5 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez Jaén, M. (1987). Los enseñantes, el currículo y el problema del cambio y la reproducción en la escuela. *Revista de Educación*, 282, 341-348.
- Lewin, R. (1995). *Complejidad: el caos como generador de orden*. Barcelona: Tusquets.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Barcelona: Trotta.
- Mirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (1982). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1990). *Introduction a la pensée complexe*. Paris: ESF
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con nuevos métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled system. *Administrative Science Quarterly*, (21), 1, 1-19.
- Wright, G. (1980). *Explicación y Comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.

CAPÍTULO 3

La formación permanente del profesorado en las sociedades del conocimiento*

Javier Echeverría¹

1. PROPUESTAS CONCEPTUALES

Antes de empezar voy a hacer algunas propuestas conceptuales que pueden resultar útiles para abordar el tema de la formación permanente en las sociedades del conocimiento.

1. En primer lugar evocaré muy brevemente la figura de Condorcet, el filósofo ilustrado francés que desempeñó importantes cargos en la época de la República Francesa (1789). Fue Ministro de Educación y uno de los autores de la Constitución. Luego fue víctima del jacobinismo, murió tomando su propio veneno cuando estaba a punto de ser detenido. En tanto Ministro de Educación tuvo claro que los sistemas educativos que había que crear debían prestar un servicio a los ciudadanos durante toda su vida, y no sólo durante su juventud. Al propugnar esto pensaba ante todo en los más pobres e incultos, puesto que a lo largo de su vida requerirían diferentes conocimientos y destrezas para desempeñar diversos trabajos y oficios. Por esta razón, así como por criterios humanistas generales relacionados con el perfeccionamiento de las personas, la educación obligatoria que pretendió instaurar debería incluir en principio la formación continua, es decir, el retorno de las personas adultas a las escuelas

* Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación "Filosofía de las tecnociencias sociales", FFI 2008- 03599/FISO, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia desde diciembre de 2008 a diciembre de 2011. La redacción final del mismo se hizo durante una estancia investigadora en el *Center for Basque Studies* de la *University of Nevada, Reno* (USA).

¹ Javier Echeverría es profesor de Investigación del Instituto de Filosofía (CSIC) e investigador Ikerbasque (Departamento de Sociología 2, Universidad del País Vasco). echeverria@ifs.csic.es; javier_echeverria@ehu.es.

para actualizar sus conocimientos o adquirir otros nuevos. Sin embargo, la tarea de crear un sistema escolar para todos los jóvenes en toda Francia fue gigantesca y duró varias décadas. Hubo que construir escuelas, formar profesores, elaborar materiales docentes para los diversos niveles educativos, combatir la resistencia de muchas familias a que los hijos fueran a la escuela en lugar de trabajar desde pequeños, elaborar planes de estudio, etc. Como Ministro de Educación, Condorcet diseñó todo el sistema y comenzó a construirlo, si bien tuvo que aplazar algunas de las acciones previstas, entre ellas la de desarrollar el principio de la formación permanente, cuyo costo económico hubiera sido muy considerable, aparte de que difícilmente hubiera sido aceptado socialmente en aquella época. En todo caso, el principio era claro para Condorcet y lo estableció como una de las bases conceptuales de su gran reforma educativa, posiblemente la mayor que se ha emprendido en cualquier país del mundo a lo largo de la historia. Valga esta breve evocación a quien a finales del siglo XVIII ya fue un pionero de la formación permanente. Condorcet tuvo muy claro que la formación de una persona había de ser durante toda la vida.

2. Las cosas han cambiado mucho y, además de haberse desarrollado y consolidado los sistemas de educación obligatoria en la mayoría de los países, en el último tercio del siglo XX ha surgido una nueva modalidad de sociedad, la sociedad de la información (Castells, 1996-97), a la que muchos denominan sociedad de la información y el conocimiento. Ahora bien, en la medida en que se propugne una sociedad del conocimiento, será preciso hablar de formación permanente, porque la actualización y renovación de los conocimientos y habilidades resulta indispensable en una sociedad así, y no sólo para el profesorado, sino para cualquier otro sector social. La formación permanente es una necesidad estructural de las sociedades del conocimiento, debido a que el conocimiento y la tecnología cambian a ritmo acelerado, lo que convierte en obsoleto el sistema educativo tradicional en las sociedades industriales: uno aprendía durante su juventud y el resto de su vida ejercía un oficio o profesión en la que aplicaba los conocimientos obtenidos. Tener un título de bachiller, de formación profesional o de enseñanza superior suponía la entrada en la vida profesional. Hoy en día, en cambio, los oficios y profesiones son muy poco duraderos, o al menos se renuevan frecuentemente en lo que respecta a las capacidades y conocimientos que son necesarios para desempeñarlos. El ritmo de transformación de los oficios y profesiones en las sociedades de la información y el conocimiento es mucho más rápido que en las sociedades industriales, razón por la cual cada persona ha de renovar sus conocimientos y habilidades varias veces en la vida, so riesgo de quedarse marginado de las actividades productivas. Ello implica una profunda transformación del sistema educativo, como veremos a continuación, de modo que el principio de la formación permanente no sólo sea teórico, como en el caso de Condorcet, sino que se aplique de manera efectiva, empezando por el profesorado, al ser los docentes quienes

han de encargarse en primera instancia de la renovación de los conocimientos de otros agentes sociales, por medio de la formación, actualización y reciclaje profesional.

3. Aunque no voy a entrar aquí en el debate, quiero dejar claro que distingo entre las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento, así como que prefiero hablar de ambas en plural, no en singular. No hay una sola sociedad de la información, sino varias, más o menos desarrolladas según los países, sectores sociales y personas. La brecha digital es una buena prueba de ello, como pudo constatarse en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (*World Summit of Information Society, WSIS*), que fue organizada por la ONU en dos fases, Ginebra (diciembre 2003) y Túnez (noviembre 2005). Hay zonas del mundo en las que la industrialización está dejando de ser el motor de la economía, siendo sustituida en parte por el desarrollo de la economía informacional y del conocimiento. Sin embargo, hay muchos países en los que ni siquiera ha habido un desarrollo industrial previo al desarrollo informacional, y abundan asimismo aquellos en los que ni hay sociedad industrial ni sociedad de la información, sino puras economías agrarias (y en su caso comerciales) de subsistencia. Por tanto, existen varias modalidades de sociedad de la información, unas más avanzadas que otras, y más o menos vinculadas al desarrollo industrial. En particular, el desarrollo de las sociedades de la información tiene lugar ante todo en ámbitos urbanos, por lo que depende en gran medida del desarrollo previo de las ciudades y de las economías y culturas urbanas.

En cuanto a las sociedades del conocimiento, en rigor todavía no existen, aunque se hable cada vez más de ellas. Tiene sentido hablar de empresas y economía del conocimiento (Drucker, 1994), puesto que el conocimiento interno a una empresa u organización, y no sólo la información, se ha mostrando como una ventaja competitiva importante en los mercados internacionales (Nonaka y Takeuchi, 1995), contribuyendo decisivamente a la generación de riqueza y al crecimiento. Sin embargo, esta relevancia económica del conocimiento se produce en algunos sectores de la economía, no en todos. Por otra parte, cabe hablar de *comunidades del conocimiento* (por ejemplo, LINUX, o el movimiento en pro del *software libre* y del conocimiento compartido), pero difícilmente cabría afirmar que el conocimiento ha llegado a conformar la estructura económica fundamental de sociedad alguna. También hay un argumento tecnológico que pone en cuestión la existencia de sociedades del conocimiento. Existe un sistema tecnológico, el sistema TIC de tecnologías de la información y la comunicación, que posibilita el flujo e intercambio instantáneo y ubicuo de informaciones a través de las redes telemáticas mundiales. No cabe decir lo mismo del conocimiento. Si vemos la película *Matrix*, un sistema tecnológico así sí que existiría: uno “enchufa” su cerebro a una base de conocimientos y de manera instantánea comienza a saber lenguas y a tener capacidades y habilidades físicas y mentales que antes

no tenía. Pero esto vale para la ficción, en realidad no es posible. A diferencia de las informaciones, que proliferan y se transmiten por doquier, adquirir conocimientos es una tarea larga y trabajosa, que la mayoría de las veces pasa por la mediación de los lenguajes y de la existencia de expertos en la tarea de enseñar, es decir profesores. Aunque existen los tutores virtuales y numerosas TIC que ayudan en los procesos de aprendizaje (*e-learning*), de ello no se infiere que esos artefactos tecnológicos transmitan por sí mismos conocimientos de unos seres humanos a otros, de modo que por el mero hecho de usar esas TIC uno aprenda. Hay varios factores que distinguen claramente el conocimiento de la información, uno de ellos es la necesidad de que el conocimiento haya sido apropiado e incorporado a su práctica por el sujeto que aprende, y que ese proceso de apropiación haya sido exitoso, cosa que él mismo y otras personas han de comprobar. En suma, al ser conceptualmente diferentes la información y el conocimiento, también lo son las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento. Las primeras existen hoy en día en algunos países y regiones del mundo, no en todas; las sociedades del conocimiento, en cambio, todavía no existen, al menos si utilizamos el término ‘sociedad’ con un mínimo de rigor, distinguiéndolo de ‘empresa’, ‘organización’ o ‘comunidad’.

4. Hechas estas precisiones, en esta contribución prescindiremos de todos esos matices conceptuales, hablando indistintamente de sociedades de la información y el conocimiento. Aun así, siempre que pueda utilizaré la expresión “sociedades basadas en el conocimiento”, como hace la Unión Europea en sus documentos oficiales desde que aprobó la Agenda de Lisboa (2000), cuyo objetivo declarado es conseguir que para el año 2010 Europa sea líder mundial en el desarrollo de las sociedades basadas en el conocimiento. Para abreviar, suele hablarse de la *sociedad europea del conocimiento* (*European Knowledge Society, EKS*), pero entendida como una sociedad plural en la que el conocimiento es una fuente creciente de riqueza, pero no la única. Teniendo en cuenta que este artículo comenta el paso de las sociedades industriales a las sociedades de la información y el conocimiento, usaré esta expresión como si existieran ambos tipos de sociedades, las de la información y las del conocimiento, y en el fondo fueran lo mismo, cosa que no es cierta.
5. En *La Era de la Información*, Manuel Castells afirmó que hay sociedades informacionales en la medida en que la información se convierte en la nueva fuente de riqueza y poder dentro de una sociedad. De ello infirió el concepto de sociedad-red, que tiene una gran importancia para analizar los profundos cambios tecnológicos, económicos y sociales que han tenido lugar en las dos últimas décadas. La tendencia de organizaciones, empresas y usuarios a organizarse en red, gracias a las TIC que les proporcionan interconexión rápida y a distancia, es uno de los principales indicadores del desarrollo de la sociedad de la información en un país, región o sector social. En el caso del sector educativo, suelen utilizarse más las posibilidades de conexión a Internet que

el desarrollo efectivo de redes educativas telemáticas. Aun así, y aunque no *haya estado a la vanguardia del desarrollo de la sociedad informacional* (salvo las Universidades, que sí lo estuvieron, concretamente en España desde finales del los 80), el sector educativo también se ha transformado considerablemente en los últimos años. Diremos que, de estar diseñada y organizada para las sociedades industriales, la educación obligatoria está comenzando a evolucionar hacia la *educación para la sociedad de la información (y del conocimiento)*, razón por la cual, entre otros muchos cambios, resulta preciso pensar en el desarrollo de sistemas de formación permanente del profesorado, así como en la formación continua para otros profesionales. El tema que abordo en esta conferencia se enmarca en ese gran cambio tecnológico y social, que puede ser resumido en la emergencia de las sociedades de la información y el conocimiento, con todas las cautelas terminológicas y conceptuales recién mencionadas.

2. LOS PROFESORES COMO TRABAJADORES DEL CONOCIMIENTO

Una propuesta a tener muy en cuenta es la de Peter Drucker, quien en una conferencia pronunciada en 1994 introdujo las nociones de «empresas del conocimiento» y «trabajadores del conocimiento», a la que podría añadirse la de «comunidades del conocimiento» (Drucker, 1994). A partir de ese momento se comenzó a hablar, un tanto abusivamente, de «sociedades del conocimiento». Diré que empresas del conocimiento sí hay, y trabajadores del conocimiento también. Aun sin simpatizar con la ideología subyacente a las propuestas de Drucker, la noción de «trabajadores del conocimiento» tiene un gran interés y merece ser considerada cuando hablamos, por ejemplo, del profesorado o de los investigadores científicos. Como primera propuesta de partida diré que los profesores, maestros y maestras somos hoy en día trabajadores del conocimiento y estamos insertos en organizaciones que no sólo son industriales, sino que van conformándose como organizaciones o empresas de conocimiento en el marco de las sociedades-red. Por lo que al profesorado se refiere, el tránsito de las sociedades industriales a las sociedades del conocimiento implica distinguir entre empresarios y trabajadores del conocimiento, tanto en el sector privado como en el público. Además, como el propio Drucker señaló, ese tipo de trabajo suele hacerse en equipo, con una planificación previa y, sobre todo, está dirigido por expertos en la gestión del conocimiento (*knowledge management*). Drucker subrayó mucho la importancia de la organización y la gestión del conocimiento. En el caso de la formación continua del profesorado, habrá que estar muy atentos a cómo se organiza y gestiona dicha formación permanente, así como a los flujos de conocimiento que se produzcan en las actividades de formación. No basta con afirmar el principio de la formación continua, hay que promover un

sistema de transferencia y gestión del conocimiento que va a ser actualizado y renovado mediante dichas iniciativas. Llamo la atención sobre este punto, porque un debate al respecto resulta imprescindible antes de emprender acciones sistemáticas de formación permanente en el sector educativo.

Para situarnos en el momento actual conviene recordar lo que fueron, y en buen parte siguen siendo, los sistemas educativos en la sociedad industrial. Tal y como los hemos conocido nosotros, los sistemas educativos han sido diseñados para satisfacer las necesidades de la sociedad industrial, y en particular sus necesidades laborales. En la medida en que las sociedades industriales evolucionan hacia sociedades de la información y del conocimiento, los sistemas educativos tendrán que ser diseñados para las sociedades del conocimiento y la información, no para las sociedades industriales, como hasta ahora. En las sociedades industriales la educación estaba pensada mayormente para formar profesionales, ante todo la universitaria y la formación profesional, siempre desde el supuesto de que quien llegara a ser un buen profesional lo sería durante toda su vida laboral. Si uno se licenciaba como abogado o como ingeniero de caminos, se suponía que siempre iba a dedicarse a las leyes o a las carreteras. Por eso acababa convirtiéndose en un *experto en la materia*, porque no sólo había adquirido en la juventud los conocimientos básicos de su oficio o profesión, sino que luego los había aplicado y ejercitado, con lo que había adquirido una experiencia práctica que le había convertido en un auténtico experto en su campo. La titulación o habilitación no era fácil de conseguir, requería muchos años de estudios y esfuerzo, pero si se superaban las pruebas se conseguía algo muy importante: ser reconocido como un profesional para toda la vida, y tener el apoyo gremial del Colegio profesional o Sindicato correspondiente.

Bueno, pues todo esto se ha acabado, perdón, no se ha acabado porque sigue habiendo sociedades industriales, pero va menguando, razón por la cual hay que replantear a fondo la formación, en particular la del profesorado. A mi modo de ver, lo que hay que empezar a poner en duda es la noción misma de "profesional", y por ende la de "profesión". Siendo menos radical, podría hablar de *profesionales efimeros*: uno es profesional en tal actividad durante unos pocos meses o años y luego cambia de oficio, lo que requiere una nueva etapa de formación. Así entendida, la noción de profesión podría mantenerse, pero no como "profesión duradera". El cambio cultural y mental (por no hablar del cambio económico y social) es muy profundo, puesto que una las razones por las que una persona podía estar contenta de sí misma como trabajador en la sociedad industrial consistía en ser "un buen profesional", o simplemente en ser un "auténtico profesional". La profesionalidad ha sido un valor socio-laboral muy importante en las sociedades industriales, pero ahora ha sido puesta en cuestión. La segunda peculiaridad de los sistemas educativos es coherente con la anterior y consiste en el imperativo de la especialización, sobre todo en los estadios finales de los procesos educativos y de formación profesional. Ser especialista en algo ha sido una de las condiciones *sine qua non* para ser reconocido plenamente

como un buen profesional: *la especialización es el complemento y perfeccionamiento de la profesionalización*. Los sistemas educativos, sobre todo el universitario, pero también la formación profesional, tendían a especializar a las personas en alguna materia o cometido concreto. Pongamos la medicina como ejemplo. La medicina está súper especializada en la sociedad industrial, hasta el punto de que, al igual que en otras ciencias, un especialista en una disciplina médica apenas sabe nada de lo que conocen otros especialistas. El conocimiento, por tanto, se ha ido parcelando durante la época industrial, hasta llegar a conformar auténticos *minifundios del conocimiento*, que han sido laboralmente operativos, al generar otros tantos nichos profesionales que, en la medida en que han tenido demanda social, han generado lo que podríamos denominar *comunidades especializadas del conocimiento*.

En cambio, la especialización no funciona en las sociedades de la información y del conocimiento, o cuando menos introduce disfunciones diversas. La *main stream* de la tecnociencia contemporánea tiende a promover la *convergencia tecnológica* y disciplinaria, rompiendo con la tendencia a la especialización en la organización del conocimiento. Un buen ejemplo de esta tendencia son los programas *Converging Technologies Nano-Bio-Info-Cogno* (NBIC) de los EEUU y de la UE, aprobados en 2001 y 2004, respectivamente (Roco y Bainbridge, 2001; Nordmann, 2004). Dichos programas promueven la convergencia entre las nanotecnologías, las biotecnologías, las tecnologías de la información y las ciencias cognitivas, y para su desarrollo requieren la formación de equipos interdisciplinares en cuyo seno fluyan y cooperen conocimientos y destrezas tradicionalmente separadas entre sí. La tendencia hacia la convergencia e integración de conocimientos es general, y es una consecuencia de la evolución antes mencionada hacia las sociedades del conocimiento. En sociedades así, los flujos e intercambios de conocimientos conformarían la base de la vida social. Todavía no se ha llegado a ello, pero en numerosas empresas y organizaciones del conocimiento lo más importante son los procesos de transferencia de conocimiento entre personas y grupos con diferentes *backgrounds*. La excesiva especialización se convierte en una barrera para el flujo de los conocimientos dentro de una empresa u organización, por lo que se tiende a menguarla y reducirla en los procesos de formación. El programa norteamericano *Converging Technologies for Improving Human Performance* (CTIHP) se manifiesta muy claramente a favor de la interdisciplinariedad, e incluso promueve una reforma educativa en toda regla basada en la transversalidad de los contenidos a enseñar. Otro tanto sucede en el programa europeo. En suma: las tendencias recientes en los sistemas de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación) promueven la convergencia disciplinaria y la convergencia tecnológica, en general la convergencia entre diversas modalidades de conocimiento. Especializar demasiado a los estudiantes, y por ende a los profesores y formadores, puede ser bastante contraproducente en esta fase de evolución de las sociedades industriales a sociedades de la información y el conocimiento.

El tercer factor a tener en cuenta es el *imperativo de innovar*, que marca a las empresas y a la economía contemporánea, en particular en el sector TIC. Tras la emergencia de los sistemas nacionales de I+D+I, en los últimos años se ha insistido en la gran importancia que tienen en la economía actual los *sistemas de innovación* (Lundvall, 1992; Nelson, 1993), los cuales pueden ser locales, regionales, nacionales e incluso supranacionales, como ocurre en el caso de la Unión Europea. Parte de las innovaciones surgen de la investigación científica y los desarrollos tecnológicos, pero también hay otras fuentes de innovación, como mostró Eric von Hippel (1988 y 2003). En esta contribución seguiremos las propuestas de este profesor del MIT, quien mostró empíricamente que no sólo innovan los fabricantes o productores de un determinado bien, mercancía o tecnología, sino también sus suministradores, distribuidores y usuarios. En el caso de las sociedades de la información y el conocimiento, ello implica que no sólo innovan quienes producen información y conocimiento, sino también quienes lo distribuyen y quienes lo usan. Suele pensarse que son los investigadores quienes generan las principales innovaciones de ruptura en el ámbito del conocimiento, y no hay duda de que la investigación científica es un factor relevante en la economía de la innovación. Sin embargo, también en el caso del conocimiento las innovaciones tienen otros orígenes, y en particular los propios usuarios pueden ser agentes innovadores (Echeverría, 2006). Aplicado estas propuestas de von Hippel al ámbito educativo, en donde los profesores son distribuidores de conocimientos y los estudiantes usuarios, resultaría que las innovaciones educativas también pueden surgir del profesorado y de los propios alumnos. Se trata de generar una cultura innovadora en los ámbitos educativos, en lugar de limitarse a transmitir los conocimientos que uno aprendió hace muchos años, cuando fue estudiante o se licenció en Magisterio. Para que el sector educativo desempeñe su función en las sociedades de la información y el conocimiento es preciso que desde dicho sector se hagan innovaciones, muchas de las cuales tendrán su origen en propuestas de profesores y alumnos.

El canon actual en los estudios de innovación es el Manual de Oslo, editado por la OCDE y el Eustat europeo (OECD, 2003). En su primera edición (1992) se centraba exclusivamente en las innovaciones tecnológicas y en las empresas que producen bienes, pero en sus dos ediciones ulteriores (1998 y 2003) el concepto de innovación se ha ido ampliando al sector servicios, así como los sistemas de indicadores correspondientes. En su tercera edición distingue cuatro modalidades de innovación: de productos, de procesos, de organización y de mercadotecnia. Por tanto, es posible analizar la innovación que surge en los propios procesos educativos y en los modos de organizarlos, no sólo en relación con los conocimientos que hay que enseñar y aprender (productos). Instituir la formación permanente del profesorado sería una importante innovación organizativa, por lo que el tema de esta conferencia también puede ser contemplado desde la perspectiva de los estudios de innovación. No insistiré más de este punto, pese a su gran importancia en el momento actual, en el que la Unión Europea

se inclina claramente a potenciar la cultura de la innovación en los diversos países y sectores, incluido el sector educativo.

Pues bien, la innovación educativa puede ser tecnológica y de productos, pero también de procesos u organizativa. Incluso se puede innovar educativa-mente mediante el marketing, aunque esto quizás sea un poco provocador decirlo. De hecho, se hace. No voy a poner ejemplos concretos, pero aquí mismo en Barcelona hay instituciones educativas que utilizan la mercadotecnia de forma innovadora. Sin embargo, buena parte de las innovaciones en el sector educativo han de ser contabilizadas en lo que desde hace muy poco tiempo se denomina *innovación social*, o también como innovaciones culturales. Tampoco voy a insistir en esto, pero entiendo que la formación permanente del profesorado sería un factor muy relevante de innovación social y cultural, independientemente de que se plasmará en forma tecnológica, organizativa o, como es previsible, modificando los procesos de aprendizaje y las formas de interrelación entre profesores, administradores y alumnos. El origen de la teoría de la innovación fue la innovación tecnológica generada por las empresas, pero hoy en día se distinguen otros tipos y fuentes de innovación. No cabe duda de que la innovación tecnológica ha sido y sigue siendo un factor muy relevante de cambio, tanto en las sociedades de la información como en las sociedades del conocimiento. Si algo caracteriza a estas formas de sociedad es el ritmo aceleradísimo de cambio e innovación tecnológica. Pues bien, aparte de la tecnología hay otras formas de innovar y la formación permanente puede ser una de ellas. Ésta es una tercera razón estructural por la que conviene impulsar la formación permanente del profesorado en las sociedades del conocimiento. Como ya dijimos antes, se trata de una necesidad estructural del sistema, no sólo de una propuesta bienintencionada o gremial.

Voy a poner un ejemplo de mi propia trayectoria como profesor universitario. El correo electrónico que yo usaba a finales de los años 80 en la Universidad del País Vasco ya es arqueología, con la tecnología actual ni siquiera podría recuperar los mensajes que envié o recibí entonces. Posteriormente vino el navegador *Netscape*, justo cuando comenzó a desarrollarse la *World Wide Web*. Luego nos adaptamos al *Explorer* de *Microsoft*, aun siendo peor para los usuarios que *Netscape*, hoy muchos preferimos *Mozilla* y no somos pocos los universitarios que seguimos usando la tecnología de *Apple* y *Mac Intosh*, por considerarla más robusta y eficiente que la de *Microsoft*, aunque nos hemos visto llevados a utilizar también *Windows*. El *World Perfect*, en tanto procesador de textos, fue una innovación muy importante. Su versión 5-1 sigue siendo considerada como una de las mejores, aunque por razones comerciales acabara imponiéndose el editor *Word*, incluido en el paquete de *Office*. Actualmente utilizo *Open Office*, aunque proyectar transparencias en dicho *software* libre suele plantear problemas frecuentemente, por suerte no ha sido el caso en este Congreso. En suma, esta breve evocación de algunas de las tecnologías TIC que he usado como profesor muestra que el ritmo de innovación tecnológica ha sido rapidísimo, teniendo que

adaptarnos los usuarios a las innovaciones que los fabricantes de software nos proponían. Por supuesto, han brillado por su ausencia los cursos de formación para el uso de esas tecnologías, hoy en día tan habituales para un profesor universitario. Cada cual nos hemos arreglado como hemos podido, es decir, hemos sido autodidactas o nos hemos ayudado los unos a los otros transmitiéndonos trucos e implementaciones. La formación permanente ha existido, pero sin estar organizada por los sistemas educativos, la mayoría hemos ido por libre. Sin embargo, ha habido usuarios mucho más cualificados y expertos que han generado nuevos sistemas operativos, por ejemplo *Linux*, así como diversos desarrollos de software que han resultado ser competitivos. Estos movimientos en pro del *software* libre tienen gran importancia en los estudios de innovación, porque han sido impulsados por grupos de usuarios de las tecnologías TIC, organizados en de *comunidades de conocimiento*. Las innovaciones tecnológicas han existido, pero proviniendo de los propios usuarios y, en particular, de nuevas modalidades de organización de dichos grupos de usuarios, aglutinados en torno a licencias como *GNU* o *Creative Commons*. En el sector TIC también ha habido importantísimas innovaciones que, en su origen, sólo afectaban a la distribución de la información, por ejemplo el buscador *Google*. En resumen, tanto las fuentes como los tipos de innovación han sido muy diversos en el sector TIC, y lo siguen siendo, como muestra en la actualidad la emergencia y el éxito social de la *Wikipedia*, de los blogs o de la *Web 2.0*. La introducción de algunas de estas innovaciones en las aulas y en los sistemas educativos estuvo sujeta a controversia, pero a la postre se ha mostrado como uno de los grandes factores de cambio en los procesos educativos.

La vida media de una tecnología TIC es de cuatro o cinco años, mientras que la vida media de una máquina de producción industrial, por ejemplo un alto horno, era de varias décadas. La formación permanente del profesorado ha de acompañarse a este ritmo vertiginoso de cambio tecnológico, ahí radica otro de los desafíos principales para la innovación organizativa de la que estamos hablando. Las tecnologías docentes de la época industrial (pizarras, libros impresos, mapas, cuadernos, etc.) han sido duraderas, las tecnologías TIC actuales, en cambio, son efímeras. Actualizar al profesorado en el uso de las TIC educativas es una necesidad del sistema, no una cuestión de buenas o malas voluntades. Como las tecnologías no duran y las profesiones tampoco, estamos ante el desafío de *aprender continuamente*, de formarnos permanentemente. Se trata de una necesidad estructural, vinculada a la exigencia o imperativo de innovar.

Resumamos lo dicho hasta ahora. Mi primera propuesta consistió en concebir a los profesores como trabajadores del conocimiento. La segunda implicó una crítica a la especialización, por estar desfasada en las economías del conocimiento. La tercera ha evocado el imperativo de innovar para generar riqueza, pero mostrando que hay diversos tipos y fuentes de innovación, incluyendo el sector educativo. Enlazando estas tres propuestas resultaría que *cualquier trabajador del conocimiento puede innovar*, independientemente de que genere conocimiento,

lo suministre, lo distribuya o simplemente lo use. En particular, el profesorado puede ser una fuente de innovación. La economía industrial estaba basada en la producción y en el incremento de la productividad. En principio, podría pensarse que también las economías de la información y el conocimiento podrían primar la producción y la productividad, pero no es así. Son economías basadas en el intercambio y la interacción, en las que, de haber un imperativo principal, hoy por hoy es el de innovar. Los profesores, como cualquier otro sector de trabajadores del conocimiento, están sujetos a dicho imperativo, que es una exigencia estructural de los sistemas de innovación. La formación permanente también resulta necesaria desde esta perspectiva.

Otro tanto cabe decir de los alumnos, y aquí radica quizá la propuesta más arriesgada que voy a hacer, y quizá la que resulte más controvertida. Von Hippel hizo una aportación muy importante a los estudios de innovación al afirmar que no sólo innova quien produce o quien fabrica, sino también los distribuidores y usuarios. Cito una de sus tesis: «una conclusión –no tan sorprendente como innovadora– estriba en identificar a los usuarios como el agente responsable del mayor número de innovaciones» (von Hippel, 1988). Opino que estamos ante una propuesta muy importante: los usuarios innovan, y a veces son quienes más innovan. En el caso de que hubiera una sociedad del conocimiento, serían los propios ciudadanos (la población) quienes más innovarían, precisamente por imperar la cultura de la innovación. Obviamente, estamos muy lejos de eso, aunque sí hay comunidades de usuarios y de ciudadanos que van en esa dirección. Pues bien, vamos a aplicar el modelo de von Hippel al sector educativo, de lo que resultará que tanto los profesores como los alumnos son fuentes potenciales de innovación.

Pero antes de pasar a ello conviene recordar otros modelos alternativos. Hay teóricos de la economía de la innovación que mantienen el modelo jerárquico piramidal vertical como el canon de la innovación. Según ellos, los departamentos de I+D de las empresas son los que de verdad innovan, y los usuarios nos limitamos a ser clientes y consumidores de lo que dichos departamentos (más los de *marketing*) nos proponen. Este *modelo lineal* del conocimiento tiene su origen en la segunda Guerra Mundial y fue formulado por Vannevar Bush en su informe *Science: the Endless Frontier* al Presidente Roosevelt (1945). Es un modelo útil, no cabe duda, puesto que muchos procesos de innovación responden al esquema I+D+I. Pero no todos. Contrariamente al modelo lineal, von Hippel y quienes aceptamos su modelo de *innovación distribuida* afirmamos que otros procesos de innovación surgen desde la sociedad, de abajo a arriba (*bottom/up*), y no sólo de arriba abajo (*up/down*). Von Hippel no se refiere únicamente a los usuarios finales, sino a lo que él llama usuarios expertos (*leading users*), luego volveré sobre eso. Lo importante, según él, es localizar lo que llama la *cadena funcional de valor*, porque es la que configura los microsistemas de innovación. ¿Cómo aplicar esas propuestas al caso del profesorado? Terminaré esta contribución haciendo algunas reflexiones al respecto.

4. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN DE USUARIOS EN EL SECTOR EDUCATIVO

Según el modelo lineal de innovación (Bush, 1945), el conocimiento científico es el más relevante y se produce en los laboratorios, siendo los investigadores quienes lo generan. Una vez implementado ese conocimiento por ingenieros y técnicos, surgen diversos desarrollos tecnológicos, algunos de los cuales son convertidos en productos por las empresas, siendo los mercados quienes dilucidan finalmente cuáles son las innovaciones de éxito, previa competencia de las empresas en los diversos mercados. Los sistemas de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación) han presupuesto este tipo de cadena funcional de valor, en cuyo primer eslabón están los científicos, en el segundo los ingenieros y técnicos, y en el tercero los empresarios, gestores y difusores del conocimiento.

Este modelo no sólo se aplica a los científicos, también a los artistas y literatos. El artista sería un *creador*, un hombre o mujer de genio que generaría los conocimientos y obras relevantes en su taller o estudio. Los galeristas, editores, empresarios de teatro o cine, etc., transformarían esas obras en innovaciones artísticas y culturales. Los compositores musicales ejemplifican bien este modelo de artista creador/innovador, al igual que muchos escritores, pintores, escultores, arquitectos, bailarines o directores de cine. Una vez generado un determinado conocimiento artístico o musical, normalmente en forma de *obra de arte*, habría que transmitirlo a la sociedad, para lo cual resultan imprescindibles diversos organizadores y gestores del conocimiento (apoderados, managers, empresarios, publicistas, etc.). Estamos ante el modelo lineal, de arriba abajo (*up/down*), que representa la cadena funcional de valor en base a un esquema vertical, en cuya cúspide está el genio, el creador y en la base sus seguidores, admiradores, consumidores y clientes. Además, buena parte del conocimiento generado por esos hombres de genio es tan valioso que luego ha de ser transmitido de generación en generación, insertándose en los libros de texto y en la enseñanza reglada. En un esquema así, los profesores son difusores y distribuidores de esos “grandes conocimientos”: las teorías científicas, las grandes hazañas de la historia, las obras maestras, etc. Esos conocimientos son estables y duraderos, formando parte de la cultura básica que toda persona debería tener. En términos generales, cabe decir que este modelo ha sido claramente dominante en los sistemas educativos durante la época industrial. Sin embargo, conforme se evoluciona hacia sociedades de la información y el conocimiento ese modelo deja de ser suficiente y tiene que ser complementado con otros modelos, por ejemplo la innovación distribuida de von Hippel. Este otro modelo analiza los procesos de innovación y transferencia de conocimiento de una manera muy distinta. En lo que sigue, lo reinterpretaremos a nuestra manera.

El conocimiento surge en las mentes humanas, pero lo importante es cómo se transfiere y se inserta en una cadena funcional de valor, generando riqueza. Los lenguajes son el principal medio de generación, difusión y conservación del

conocimiento. Como señaló Saussure, cada lengua aporte un tesoro cognitivo: el amplio repertorio de conocimientos que dicho idioma almacena y que cualquiera de sus hablantes puede poner en valor al *usar la lengua*, al practicarla. Desde un esquema no vertical, cualquier mente humana es capaz de generar conocimientos y de transmitirlos, siempre que domine y comparta un determinado lenguaje. Los lenguajes son el gran canon de la innovación, y no sólo los lenguajes naturales, también los lenguajes científicos, musicales, artísticos, informáticos o de otro tipo. Todo lenguaje tiene un tesoro de conocimiento que es un bien común para todos quienes comparten dicho lenguaje, y por ende el conocimiento inherente al mismo. Se trata de un conocimiento compartido, del que puede apropiarse cualquiera que haya aprendido esa lengua, pero sin que por ello los demás hablantes sean privados de dicho conocimiento. Todo hablante de una lengua accede a un yacimiento de conocimiento que generaciones anteriores le han transmitido a él y a sus coetáneos. En suma, las mentes humanas son las que generan conocimientos, pero los lenguajes son condiciones necesarias para que surjan nuevos conocimientos.

También hay que tener en cuenta la distinción de Polanyi entre conocimiento tácito y explícito. Según él, la mayor parte del conocimiento de los seres humanos es tácito, se podría decir inconsciente en otra terminología. Entonces, ¿cómo conseguir que el conocimiento tácito emerja, se exprese, se comunique y se transmita a otros seres humanos? Para Polanyi y para algunos teóricos de la innovación, como Nonaka y Takeuchi (1995), conseguir que el conocimiento tácito emerja, se comunique, se difunda y se comparta es la clave de la cultura de la innovación en una empresa. A este tipo de procesos se les llama técnicamente *transferencia del conocimiento*. Pues bien, la economía del conocimiento funciona mejor o peor según haya canales y vías fluidas para la transferencia de conocimiento. El habla es un modo de transferir conocimiento, la tradición oral siempre ha sabido transmitir los conocimientos que se consideraban relevantes, y precisamente por eso ha habido y sigue habiendo culturas orales. Luego apareció la escritura y en particular el libro, que también es otra vía excelente para transferir conocimiento. El habla y la escritura son los instrumentos básicos en un sistema educativo, precisamente porque la educación es un complejo sistema de transferencia de conocimiento. Ahora bien, con la emergencia del sistema TIC han aparecido otros instrumentos de generación y transmisión de conocimiento, aparte de los idiomas. Ulteriormente me referiré al tercer entorno, o espacio electrónico, o mundo digital, o mundo virtual. La idea es que este mundo digital posibilitado por las TIC es un nuevo *espacio de conocimiento*, en el que pueden desarrollarse otros procesos de transferencia de conocimiento, y por ende de aprendizaje. Las aulas son un ejemplo canónico de espacios de conocimiento, precisamente porque en ellas se desarrollan procesos reglados de aprendizaje y transferencia de conocimiento. En general, diremos que los espacios de conocimiento resultan claves en una economía del conocimiento, precisamente porque en ellos se genera la cadena funcional de valor de la que hablaba von Hippel.

Resumamos este argumento: el habla y los libros son espacios de conocimiento y aprendizaje, pero también lo es Internet, la televisión o la pantalla de una videoconsola, en la medida en que al usarla se adquieren nuevas capacidades y destrezas. Al usar determinadas tecnologías TIC, como al usar una lengua o un lenguaje científico, se aprende; y en algunos casos se generan nuevos conocimientos, poniendo en marcha procesos de innovación.

Esta es la cuarta aportación que quería hacer en esta contribución, para sumarla a las anteriores. Aparte de la palabra y el libro, las tecnologías TIC generan un tercer tipo de espacio de conocimiento, el espacio electrónico, cuya relevancia para los procesos de transferencia de conocimiento y aprendizaje es cada vez mayor, conforme el sistema TIC se va difundiendo por los diversos sectores sociales, incluido el sector educativo. La gran innovación de ruptura de nuestra época ha consistido en la emergencia de ese nuevo espacio social de conocimiento, el tercer entorno (Echeverría, 1999), en el que se desarrollan las sociedades de la información y las sociedades en red. En este nuevo espacio social emergen nuevas modalidades de conocimiento tácito, por ejemplo la publicidad subliminal, mediante la cual se modifican nuestros hábitos sin que nos demos cuenta de ello. En el momento en que la mente humana está ubicada ante las pantallas, e inmersa en ellas, surgen nuevas modalidades de conocimiento tácito y explícito. En la medida en que dicho conocimiento se transfiera será posible que surjan innovaciones, según von Hippel y los demás defensores de los modelos pluralistas de innovación.

Pondré un ejemplo personal de esta nueva modalidad de conocimientos implícitos. Esta semana le he dicho a mi hija: enséñame a jugar al videojuego *Animal Crossing*. Ella lo domina, sabe jugar, conoce el lenguaje, los signos, las reglas y el mundo simbólico asociado es ese juego, pero sólo es capaz de explicitar ese conocimiento implícito haciendo cosas, no discursivamente. Como yo no tengo esas habilidades, la transferencia de conocimiento no se producía. Si lo hubiera logrado y yo me hubiera apropiado de ese mundo simbólico se habría producido un proceso de aprendizaje en un espacio de conocimiento familiar, pero la transferencia de conocimiento nunca es automática ni segura. Un experto en ordenadores puede solucionarle uno problema a uno, la basta con buscar rápidamente en una serie de carpetas que él conoce, y el usuario normal no; pero eso no implica que el conocimiento se transmita, lo cual es imprescindible en los procesos de aprendizaje. El experto hace las cosas a toda velocidad, porque sabe lo que hay que hacer, o al menos tiene la heurística para solucionar problemas, pero el lego no se entera de lo que hace, ni de por qué lo hace.

Estos son algunos pequeños ejemplos de problemas de transferencia del conocimiento en el entorno electrónico. Piensen en que, en el caso de la formación permanente, esos procesos de aprendizaje serían para adultos, no sólo para jóvenes, incluso para ancianos. Una sociedad incluyente del conocimiento no debe excluir a los ancianos, claro está. Si estamos hablando de formación permanente, hemos de pensar también en las personas de edad, a los ancianos, que

normalmente son los menos capacitados en las tecnologías TIC. De esta manera quiero subrayar la enorme complejidad que tiene instaurar un sistema de formación permanente que incluya a toda una sociedad y que tenga en cuenta los cambios continuos en el sector TIC.

Para terminar con las propuestas conceptuales que he ido haciendo, quiero añadir una quinta consideración. En las ciudades existe un espacio de aprendizaje muy importante, que suele denominarse “la calle”. Es otra de las escuelas de la vida, allí siempre se aprende, no sólo en las aulas. Pues bien, también en el caso del espacio electrónico cabe hablar de telecalles o *e*-calles en las que se aprende, muchas veces corriendo riesgos. En el tercer entorno se desarrollan múltiples procesos de autoaprendizaje. De hecho, la mayoría de los niños son autodidactas en esos espacios tecnológicos y saben usar mejor esas TIC que sus padres, maestros y profesores. Dicho en términos de von Hippel, aunque autodidactas, son usuarios expertos en las tecnologías TIC. Precisamente por eso pueden generar innovaciones, siempre que consigan implementar y transmitir el conocimiento tácito que poseen, y que adquirido a través de una práctica continuada, así como mediante intercambios de información con sus amigos y amigas. Si aceptamos la propuesta de Von Hippel y la aplicamos al sector educativo, entonces resulta que también en ese sector los usuarios pueden la principal fuente de innovación; y no cabe duda de que, en el caso de los usuarios de los sistemas educativos, los principales son los estudiantes. Anteriormente vimos que los profesores pueden ser fuentes de innovación en los procesos educativos. Completamos ahora el modelo de von Hippel diciendo que, en el caso de los sistemas educativos, también los estudiantes pueden ser una de las fuentes de innovación, e incluso una de las más importantes. Instaurar la formación permanente en nuestra época implica tener en cuenta este quinto argumento, así como los anteriores.

5. PROCESOS DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN EL TERCER ENTORNO

Para ir terminando, voy a traer a colación al actual Director del *Mc Luhan Program* de la Universidad de Toronto, Derrick de Kerckhove, y su libro *Inteligencias interconectadas*. Según él, sea a través de Internet, de los teléfonos móviles o de otras pantallas, las mentes humanas se interconectan en el espacio electrónico, lo que permite flujos de conocimiento, y no sólo de información o comunicación. Al nuevo espacio social no sólo se accede para recibir y transmitir información, también es posible transferir conocimiento de unas mentes a otras a través de las redes telemáticas. La materia también transmite información, transmitir conocimiento es algo más complicado y transferirlo todavía más. Para que haya transferencia de conocimiento se requiere que uno haya accedido a los correspondientes espacios de conocimiento y aprendizaje, por ejemplo a las redes educativas virtuales, pero eso no basta. Para que haya transmisión de co-

nocimiento de unas mentes a otras a través de las redes telemáticas se requiere una gran infraestructura tecnológica y diversas competencias técnicas e instrumentales, pero eso tampoco basta. El acceso y la conexión son condiciones necesarias, pero no suficientes. No basta con bajarse o enviarse ficheros para que el conocimiento tácito que hay en esos documentos se transfiera de una persona a otra. El problema de la transferencia de conocimiento es *apropiarse* de ese conocimiento, hacerlo propio. Ésa es la noción técnica de transferencia de conocimiento.

Por tanto, no hay transferencia de conocimiento sin apropiación. Además, ese conocimiento transferido ha de ser usado, mostrando que uno sabe utilizar lo que ha aprendido. Así se procede en la escuela: uno tiene que demostrar que ha aprendido ortografía o que sabe las reglas de la aritmética. No basta con que se haya aprendido de memoria la tabla de multiplicar y la sepa repetir. Al repetirla muestra que ya la ha hecho suya, pero luego ha de mostrar que sabe usarla para resolver problemas concretos. Por último, este aprendizaje ha de ser evaluado, porque puede ser mejor o peor. Apropiación, uso y evaluación son las tres condiciones que definen un proceso exitoso de aprendizaje. Pues bien, todo ello ha de aplicarse a la formación permanente de los profesores. Es preciso contar con personas que puedan evaluar los procesos de transferencia de conocimiento en los procesos de formación permanente. ¡Y todo ello en el espacio electrónico, puesto que buena parte de la formación permanente ha de hacerse hoy en día mediante tecnologías de la información y de la comunicación!

Tanto las propuestas de von Hippel como las de De Kerckhove conducen a un modo de concebir Internet y el sistema TIC que tiene gran interés, al menos desde una perspectiva filosófica. El espacio electrónico, en efecto, sería un *espacio de conocimiento distribuido*, al que cada usuario aporta algo, en función de sus capacidades y destrezas. Antes evoqué la noción de una lengua. Una lengua también es una modalidad de conocimiento distribuido, porque una lengua existe en las mentes de los seres humanos, o mejor, *entre esas mentes*, en la interconexión entre inteligencias. Un diccionario es una exteriorización de ese conocimiento, un modo de hacer explícito el conocimiento tácito que toda lengua implica. Pero donde está de verdad una lengua es en sus hablantes, entre sus usuarios, que son los que innovan al hablar y escribir. Por supuesto, hay usuarios expertos de una lengua, por ejemplo sus grandes escritores. En cualquier caso, las propuestas de von Hippel, implementadas por las de De Kerckhove, nos aportan un modelo pluralista para la transferencia de conocimiento y la innovación que difiere claramente del modelo lineal. Y lo dicho en relación a un idioma concreto vale para todo tipo de lenguajes.

De manera similar, Internet y el espacio electrónico aportan una estructura de conocimiento distribuido, o, si quieren ustedes, de información y conocimiento distribuido. Así es la *e-Science*, por ejemplo. Los grandes laboratorios científicos se interconectan entre sí y comparten bases de datos, recursos, *software*, etc., es decir, informaciones y conocimientos. Ello les permite hacer expe-

rimientos en red, observaciones en red, computación en red, etc. La *e-science* aporta una nueva modalidad de actividad científica, la ciencia en red, con sus diversos espacios de conocimiento y de transferencia de conocimiento, puesto que lo que unos hacen en un nodo de la red es evaluado por otros desde un nodo diferente. Pues bien, así debería ser el *e-learning*: un espacio de aprendizaje en red en el que se producen procesos de transferencia de conocimiento entre unas mentes y otras, y en el mejor de los casos surgen innovaciones. El aprendizaje electrónico no consiste en llenar de ordenadores las aulas informáticas de los centros escolares, sino en generar redes educativas telemáticas en donde alumnos, alumnas, tutores, profesores y técnicos desarrollen procesos interactivos de aprendizaje en red, como hacen los investigadores en la *e-science*. Castells ha insistido en que el cambio principal consiste en la emergencia de la sociedad-red. Pues bien, otro tanto sucede en el sistema educativo, hay que ir hacia la escuela-red. Mientras no haya centros interconectados no habrá mentes interconectadas en los sistemas educativos. Estarán interconectadas a través de la televisión, o de alguna página web, pero eso vale para acceder a la información, no para transferir conocimiento mediante procedimientos reglados. La educación ha de ser proactiva en el espacio electrónico, posibilitando que niños y niñas interactúen entre sí, independientemente del lugar o de la distancia a la que estén entre sí. En un esquema así, el profesor se convierte en un catalizador de los procesos de transferencia de conocimiento e innovación, es decir, en un facilitador y un orientador. También él ha de aprender: con ello llego a mi sexta propuesta, que será la penúltima.

La resumiré así: para que haya formación permanente del profesorado, los profesores han de estar dispuestos a volver a ser alumnos. Se requiere la disposición mental del profesorado de querer ser estudiante, sólo de esa manera los profesores tendrán capacidad de innovar. Si uno cree saber mucho de una materia y está convencido de que su deber es transmitir año tras año esos mismos contenidos básicos, entonces su capacidad de aprendizaje va menguando progresivamente, y por tanto también su capacidad de formación permanente. Para la formación permanente resulta indispensable un cambio mental por parte de los profesores: han de estar dispuestos a aprender, y a aprender interactivamente. Todavía más, han de estar dispuestos a aprender de sus propios alumnos, lo cual resulta mucho más difícil culturalmente, puesto que los profesores hemos sido educados en el modelo según el cual los mayores tienen más conocimientos que los jóvenes. Ello implica tener muy en cuenta los aspectos emocionales de los procesos educativos, como se dijo al resumir las conclusiones de este Congreso. Para que haya formación permanente hay que incentivar la disposición innovadora, que en primera instancia consiste en una disposición al aprendizaje por parte de los profesores. Habrá que motivarlos para que quieran aprender, no sé si esta tarea tendrán que hacerla psicólogos o psicopedagogos, pero resulta necesaria en un sistema de formación permanente.

¿Por qué? Porque quien genera innovaciones es quien no sabe, pero quiere aprender. Bueno, también quien sabe y genera innovaciones, el modelo lineal tiene su ámbito de validez, pero no hay que olvidar que, según Von Hippel, la mayoría de las innovaciones las generan quienes no saben de tecnologías, pero aprenden al usarlas. Para que haya innovación en estos procesos de formación permanente, aquellos profesores que no saben usar una determinada tecnología son personajes claves, en la medida en que quieran aprender a usarla, y lo logren. Durante ese proceso de aprendizaje pueden surgir las propuestas innovadoras, precisamente porque las capacidades de las personas cambian conforme van apropiándose de nuevos conocimientos. La innovación surge a partir del conocimiento tácito y éste se desarrolla en base a una práctica interactiva, como es el habla, la conversación y el intercambio de informaciones y conocimientos. Como los profesores tienen mucho conocimiento tácito, derivado de su larga práctica docente, la clave consiste en que consigan expresarlo y explicitarlo al aprender a usar las tecnologías TIC.

Todo ello hay que hacerlo en el tercer entorno, es decir, en las redes educativas telemáticas, que también deben ser la base para la formación permanente del profesorado. El nuevo espacio social permite expresar y desarrollar las emociones, las pasiones y los sentimientos. Buena prueba de ello son las telenovelas, o mejor, los ciberdilios por Internet y los noviazgos a través de los teléfonos móviles. Cualquiera que viaje en un autobús o tren puede escuchar cómo fluyen las pasiones humanas interconectadas a través de los teléfonos móviles de sus vecinos de asiento o compartimento. En Internet ocurre otro tanto, como muestran las comunidades virtuales y las actuales redes sociales. Por tanto, el espacio electrónico da cabida e impulso a las componentes emocionales, sentimentales y pasionales de cualquier ser humano, siempre, claro está, que la persona aprenda a expresarse mediante esos artefactos, convirtiendo el conocimiento tácito que posee en conocimiento explícito. Esto es clave para la educación, porque los procesos educativos no sólo implican procesos de transferencia de conocimiento; dichos procesos van acompañados por interacciones emocionales y pasionales que favorecen o dificultan el aprendizaje y la transferencia de conocimientos.

6. LOS PROFESORES-ALUMNOS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

Para terminar, resumiré la propuesta principal de esta contribución: efectivamente, hay promover la formación permanente del profesorado, sobre todo en las sociedades del conocimiento, por ser una necesidad estructural y sistémica. Al convertirse los profesores en alumnos pueden producirse procesos relevantes de transferencia de conocimiento, e incluso de innovación educativa. En los procesos de *e-learning* que conllevan el uso de tecnologías TIC hay que contar con los estudiantes, porque ellos son los que más propuestas innovadoras pueden hacer, preci-

samente porque de verdad saben usar las tecnologías. Hay que darles un papel muy activo a los alumnos y a los estudiantes, independientemente de la edad que tengan. Este tipo de tesis son frecuentes entre los teóricos del *e-learning*.

Pues bien, mi conclusión final va a ser algo provocadora: propongo que los estudiantes también tengan un papel importante en los procesos de formación permanente del profesorado. En lugar de separar a los profesores y llevarlos a cursillos especializados, en los que otros especialistas van a transmitirles conocimientos conforme al modelo lineal (actualización, reciclaje), entiendo que la formación permanente del profesorado debe realizarse en los mismos espacios de conocimiento donde se desarrolla su actividad docente ordinaria. Eso sí, en esos espacios, pero implementados por el sistema TIC, de modo que también los profesores puedan practicar el *e-learning*. Propongo que buena parte de la formación permanente se lleve a cabo en las propias redes telemáticas escolares y contando con la colaboración activa de los estudiantes que les corresponden a esos profesores. Ello permitiría hacer más difusa la frontera entre el profesor y el alumno, y no para convertir al profesor en un alumno en otro espacio de aprendizaje ajeno a su práctica cotidiana, sino de modo que su actualización y reciclaje tenga lugar en el aula-red en el que dicho profesor desarrolla su actividad docente habitual. De esta manera, los propios estudiantes podrían contribuir a mejorar la formación de sus propios profesores, por ejemplo en el uso de las TIC.

Volviendo a la terminología de von Hippel, la cadena de valor se completaría, porque tanto el profesor como el estudiante podrían ocupar dos nodos de dicha cadena, en lugar de estar fijados a un solo rol. El aprendizaje mutuo que ello implicaría sería, previsiblemente, considerable. Les permitiría desarrollar nuevas capacidades y destrezas, tanto a los unos como a los otros. También les llevaría a apropiarse de la condición del otro, sintiéndola en su propia mente: el profesor estaría motivado para aprender y el estudiante para enseñar. A partir de ello, las posibilidades de que profesores y alumnos generaran propuestas innovadoras se incrementarían considerablemente. Otra cosa es que esas innovaciones se transfieran al resto del sistema educativo. Ese es un problema distinto, que requiere la intervención de administradores y gestores educativos mucho más orientados a la transferencia del conocimiento y a la innovación de lo que lo están ahora.

El problema de la administración y gestión de los sistemas de formación permanente es un problema complejo, del que no tengo ocasión de ocuparme en esta contribución. Espero que las propuestas anteriores puedan darles a Vdes. una primera idea de cómo podría abordarse. En todo caso, en relación al tema que he tratado sí tengo una conclusión que ofrecer: desde cualquier nodo de la red de innovación se puede generar innovación. La innovación viene de arriba abajo (modelo lineal), pero también en otras direcciones y sentidos: puede ir de abajo a arriba, puede ser transversal y colaborativa... En la medida en que un profesor sepa desempeñar su papel en los cuatro nodos de la red, es decir, como productor de conocimiento (investigador), como suministrador de conocimiento (publicaciones de difusión, páginas *web*), como distribuidor interactivo de cono-

cimiento en las aulas y en las redes, y, por último, como usuario de tecnologías que no domina y cuyo funcionamiento tiene que aprender; en la medida en que sea capaz de desempeñar esos cuatro roles, entonces ese señor o señora tendrá una experiencia completa de lo que es el espacio de conocimiento educativo y, en principio, será más verosímil que sus propuestas generen innovaciones y transfieran conocimiento a otras personas, incluido él mismo. Al fin y al cabo, es de lo que se trata en el oficio de profesor.

BIBLIOGRAFÍA

- Bozeman, B. (2000). Technology transfer and public policy: a review of research and theory. *Research Policy*, 29, 627-655.
- Bush, V. (1945). *Science, the Endless Frontier*, Washington, United States Government Printing.
- Castells, M. (1996-98). *La era de la información*, Madrid, Alianza, 3 vols.
- Castells, M. et alia (2007). *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Ariel.
- Drucker, P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society*. JFK School of Government, Harvard University.
- Drucker, P. (1998). *The Discipline of Innovation*. Claremont, Drucker Foundation News.
- Echeverría, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona, Destino.
- Echeverría, J. (2006). Modelo pluralista de innovación: el ejemplo de las Humanidades". En A. Ibarra, J. Castro y L. Rocca (eds.), *Las ciencias sociales y las humanidades en los sistemas de innovación*, Estudios de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2, UPV/EHU: Cátedra Sánchez-Mazas, 135-155.
- Kerckhove, D. De (1999). *Inteligencias interconectadas*, Barcelona: Gedisa.
- Lundvall, B.A. (1992). *National systems of Innovation: Towards a theory of interactive learning*. London: Pinter.
- Nelson, R. R. (1993). *National Systems of Innovation*, Oxford: Oxford Univ. Press.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*, Oxford: University Press.
- Nordmann, A. (rel.) (2004). *Report: Converging Technologies: Shaping the Future of European Societies*, Bruselas: European Communities.
- OECD/European Communities (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3d. ed., Paris: OECD/EC.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*, México: FCE.
- ONU (2004). *Informe final de la fase de Ginebra de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información*. Ginebra: Documento WSIS-03/GENEVA/9(Rev.1)-S, 12 de mayo de 2004.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*, Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Roco, M. S. and Bainbridge, W.S. (eds.) (2001). *Societal Implications of Nanoscience and Nanotechnology*. Virginia, NSF: Arlington.
- Roco, M.S. y Bainbridge, W.S. (eds.) (2002). *Converging Technologies for Improving Human Performance; Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. Virginia, NSF: Arlington.

- UE (2005). “i2010: Una sociedad de la información para el crecimiento y el empleo”, COM(2005) 229.
- Von Hippel, E. (1988). *The Sources of Innovation*, New York, NY; Oxford Univ. Press, traducida al castellano con el título *Usuarios y suministradores como fuentes de innovación*, Madrid: COTEC, 2004.
- Von Hippel, E. (2005): *Democratizing Innovation*, Cambridge, MA: MIT Press.

CAPÍTULO 4

La formación permanente del profesorado en Europa y Latinoamérica

Carlos Marcelo¹

INTRODUCCIÓN

Este capítulo recoge las aportaciones realizadas en la mesa redonda “La formación permanente del profesorado en Europa y América Latina, situación actual y perspectivas de futuro”, realizada en el I Congreso Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.

A lo largo del mismo, se explicitarán las sugerencias y reflexiones que diversos autores hicieron en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cómo es la formación permanente del profesorado en diferentes países de Europa y Latinoamérica? ¿Qué estamos haciendo bien? ¿Qué podríamos hacer para mejorar la formación permanente del profesorado en Europa y Latinoamérica?

Como podrá verse en las siguientes páginas, actualmente existen ciertas dicotomías lo suficientemente relevantes como para ser consideradas en cualquier proceso de reflexión centrado en el ámbito de la formación del profesorado europeo y latinoamericano:

- Aprendizaje informal frente aprendizaje formal.
- Aislamiento versus sociedad red. ¿Podemos seguir manteniendo el aislamiento en la enseñanza cuando estamos en una sociedad que propicia el uso de las tecnologías?

¹ Dr. Carlos Marcelo es Catedrático de Didáctica en la Universidad de Sevilla. Es director del Grupo de Investigación IDEA, director del Proyecto Prometeo. Ha investigado y publicado libros y artículos sobre la formación de profesores, sobre los procesos de aprender a enseñar y sobre los procesos de interacción didáctica en los ambientes virtuales de aprendizaje.

- Formación inicial versus formación continua. Sería conveniente que trabajáramos un poco más en ese vínculo entre la formación inicial y la formación continua que es el período de inserción profesional.
- Conocimiento disciplinar versus conocimiento pedagógico.
- Tradición frente innovación. ¿Qué debemos mantener para que la escuela siga siendo una institución importante?
- Formación cognitiva frente a formación social y emocional.
- Formación remedial frente a formación anticipatoria.
- Actitud pasiva del profesor (yo lo sé todo) frente a esa actitud profesional de necesito estar aprendiendo.
- Profesores homogéneos frente a profesores diversos.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CUBA

Adela Hernández Díaz²

Comenzaré caracterizando el escenario cubano en el que se desarrollan las diferentes propuestas educativas. Las principales condiciones en las que se realiza la labor educativa en este siglo son la masificación, la reducción del financiamiento estatal, mayor responsabilidad social y nuevos presupuestos teóricos en los que se sustentan los proyectos educativos.

Estas condiciones enmarcan los objetivos para la formación integral del estudiante en los nuevos escenarios tecnológicos, de manera que se precisan diferentes modelos educativos que supongan una pérdida de exclusividad del saber en manos del profesorado. Todo ello exige nuevos modelos de formación.

En los últimos años, se ha generado un conjunto de transformaciones que necesariamente imponen un cambio, una modificación en las propuestas de formación. Estas propuestas de formación han sido trabajadas de diferente manera y con distintos matices, lo que ha provocado que existan diferentes definiciones sobre la formación y sobre cómo hacer este proceso. Sin embargo, al hacer un análisis de las mismas se revela, en su gran mayoría, un conjunto de características comunes que, en adelante, paso a describir:

- La formación del docente debe ser un proceso continuo y permanente de desarrollo profesional, de planificación y de evaluación de ese desarrollo. Un proceso que debe caracterizarse por la reflexión crítica e intercambio donde puedan colegiarse, discutirse, las diferentes experiencias en los diversos contextos de una misma teoría. Quizás un presupuesto teórico no tenga el mismo comportamiento en situaciones históricas concretas diferentes, debido a los múltiples factores que intervienen en distintos sistemas educativos. De ahí la no conveniencia de importar determinados modelos y la necesidad de analizar

² Dra. Adela Hernández Díaz profesora del CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior) de la Universidad de la Habana (Cuba).

estos modelos o estas propuestas de formación en la realidad histórica concreta a la que pertenecen, no sólo del país sino dentro de un mismo país a las diferentes regiones, a su idiosincrasia, a su cultura, a la propia experiencia del profesorado de esa región.

- En este proceso de formación es importante también, la necesidad del vínculo del discurso y de la teoría con la práctica pedagógica y la valoración de la enseñanza o del proceso de educación como fuente fundamental del desarrollo, a partir, o tomando en cuenta, todo este proceso de carácter consciente, de carácter voluntario, es decir que se estimule, se motive al profesor para que sea capaz de llevar, cada vez mejor, su propuesta educativa, fundamentalmente a partir de la intervención activa de los participantes en este proceso.

De ahí que se conciba el proceso de formación no sólo como un plan de acción sino como todo el conjunto de acciones y orientaciones, que posibilita ese necesario proceso de toma de conciencia y de reflexión conjunta del profesor sobre sus necesidades de aprendizaje, aspecto que se constituye como el punto de partida para proyectar ese plan de acción. La orientación de ese proceso, debe orientarse no sólo a elementos de tipo más cognitivo o de la especialidad de la materia del profesor, sino también a aquellos contenidos que le permitan impulsar todo el proceso de educación, incluyendo la transformación y desarrollo de la personalidad de sus estudiantes en cualquiera de las edades. Por tanto, debe prepararse en todas las dimensiones del desarrollo humano, integrar de manera coherente lo cognitivo con las formaciones psicológicas de carácter superior, es decir los afectos, los sentimientos, los valores, los modos de comportamientos aprobados socialmente.

Por ello, los procesos de formación docente deben estar vinculados a las funciones determinadas por este perfil profesional y, por tanto, deben tomar en cuenta las características de estas funciones:

- Función docente: Dirección científica del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Función investigativa: Enriquecimiento y transformación del objeto específico de la materia, perfeccionamiento de su práctica pedagógica.
- Función interacción social: Desarrollo de habilidades de comunicación y de trabajo grupal.
- Función de superación: A partir de la autorreflexión, se realizan los ajustes pertinentes al plan de acción.

Desde el punto de vista de la caracterización que en nuestra región tiene estos procesos de formación docente, se considera relevante la importancia que se le ha asignado a este tema en los últimos 20 o 30 años, aspecto que se evidencia en los foros internacionales donde incluso se han planteado metas muy bien definidas para el desarrollo de esta problemática (que por no alcanzarse se

otorgó un plazo hasta el 2015), que impone retos³ muy ambiciosos dado el deterioro que, en la mayoría de la región, muestran las propuestas y todos los sistemas educativos y fundamentalmente la escuela pública.

Para revertir esa situación y finalmente lograr los propósitos planteados, la UNESCO ha otorgado un financiamiento y apoyo de especialistas, de ahí que la década del 2000 ha quedado marcada por nuevas políticas de carácter estatal que, fundamentalmente, apuntan a la búsqueda de un autofinanciamiento con las instituciones educativas a partir del aprovechamiento de esos recursos humanos, que no siempre se aprovechan y potencian, a partir de la cooperación y el establecimiento de redes entre instituciones educativas.

1.1. La situación que caracteriza nuestra región

Actualmente se observa un retroceso de la escuela pública que ha favorecido el incremento significativo de la escuela de carácter privado. Esta situación ha provocado que, en aras a alcanzar niveles superiores de desarrollo, desde las propuestas de formación, se deba repensar tanto la formación de carácter inicial como la educación de carácter permanente.

Actualmente, la formación docente en América Latina presenta las siguientes características:

- Ausencia de políticas estatales coherentes con el sistema de formación y superación de los docentes, debidamente estructurado, sobre la base de las necesidades reales.
- Coexistencia de diversos modelos de formación y tipos de instituciones formadoras.
- Heterogeneidad en cuanto a la duración de los estudios, el nivel que se alcanza, los títulos que se otorgan y las especialidades que se forman.
- Discrepancias sobre dónde debe ser la formación del docente, si en centros especializados dedicados a ese fin, o si integrados a las universidades.
- Falta de reconocimiento social a la profesión y deficientes condiciones laborales y salariales, que provocan la desmotivación de los profesores.
- En muchos casos, se constituye en un medio de vida transitorio, lo que limita las posibilidades del maestro en ejercicio para su superación.
- La incongruencia entre teoría y práctica, es decir entre los contenidos de la formación y la realidad educativa concreta de la escuela.
- De la superación y la investigación, se encargan, en un grado considerable, instituciones desvinculadas de los centros formadores, sin una clara proyección de las necesidades a resolver y de los intereses del sistema educativo.

³ Objetivos propuestos en el área de educación: (i) educación general mínima para niños de 8 a 10 años, (ii) eliminar el analfabetismo antes del año 2015, (iii) desarrollar y ampliar servicios educativos para adultos y (iv) mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Este proceso, en América Latina, se caracteriza por una ausencia casi total de políticas estatales, coherentes con el sistema de formación docente, y aún cuando existen estas políticas no hay una real correspondencia con las necesidades de formación de cada una de las instituciones, de cada uno de los niveles educativos. Hay coexistencia de diversos modelos de formación y tipos de instituciones, lo cual no tiene por qué ser negativo si no fuera porque, en algunos casos, se incumplen las exigencias de excelencia y pertinencia que podrían llevar a la acreditación de la verdadera calidad de estas propuestas formativas.

Otras características como la superación y la investigación, realmente, no se dan en la mayoría de las propuestas en la propia institución educativa y, por lo tanto, muchas veces no responden a la propia problemática de la situación que presentan las mismas.

Existen un conjunto de niveles y variantes para esta formación:

- *Inicial*: preparación como docente (pregrado), periodo de adaptación a su nueva actividad laboral como profesor (de 3 a 5 años). Necesidad de contemplar exigencias de formación y necesidades de las generaciones a su cargo.
- *Permanente*, orientado a perfeccionar su quehacer docente a partir de aportes de la pedagogía contemporánea, promover reflexión e intercambio sobre modos de actuación y concepciones acerca de la labor educativa, participar en investigaciones didácticas y desarrollar habilidades de autoaprendizaje apoyadas en el empleo de estrategias de aprendizaje.

Esta formación se realiza con modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia mediante formación institucionalizada a través de cursos, talleres, maestrías, doctorados, etc.

No podemos olvidar tampoco la importancia de la autoformación, favorecida por la sociedad del conocimiento. La propuesta de formación sobre nuevos presupuestos teóricos orientados a la formación integral del profesorado para que prepare al estudiante a insertarse en una sociedad con las características que ésta tiene, supone una nueva tendencia en los procesos de innovación no sólo de Cuba, sino de toda América Latina. De este modo, la enseñanza recibe un valor desarrollador a partir de tomar en cuenta las potencialidades que poseen todos los seres humanos. Dentro de estos presupuestos se destacan:

- El carácter social.
- El carácter mediatizado de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Estos presupuestos van a posibilitar un análisis estructural de la actividad de ese profesional docente, o sea de la planificación, orientación, ejecución y el control de la actividad a desarrollar en el proyecto educativo.

Para terminar querría mostrar que Cuba, dentro de América Latina, se diferencia un tanto de esta caracterización que he realizado. No obstante, y pese a tener un sistema social diferente, comparte problemas educativos muy similares.

La formación docente en Cuba presenta las siguientes características esenciales:

- Responsabilidad total del Estado.
- Se realiza en Universidades Pedagógicas (16). Participan 92.000 estudiantes y 300 mil docentes.
- Relación alumno profesor de 20 a 1.
- Formación con nivel universitario para todos los tipos y niveles de enseñanza.
- Formación inicial desde y para la escuela.
- Sistema de superación profesional conjugado con las líneas de investigación de las universidades pedagógicas.
- Relación entre los resultados de la evaluación del profesor y su plan de superación.
- El trabajo científico metodológico como espacio de reflexión colectiva.

Para nosotros, como educadores e investigadores de la práctica educativa, ha sido muy interesante constatar cómo, a pesar de tener un respaldo total de la política estatal y una serie de condiciones para preparar a nuestros profesores, aún persisten una serie de problemáticas en la formación docente que atentan con una calidad aún mayor.

1.2. Nuevas dimensiones en la formación de profesores

La idea base de la formación a partir del carácter social de este hecho educativo implica que su perfeccionamiento esté condicionado por la reflexión sistemática y fundamentada de todos sus actores. Como soporte de esta formación se utilizan las modalidades de superación y postgrado, el trabajo de asesoría y el trabajo de investigación. La política del país es integrarlas mediante la investigación-acción de su propia práctica educativa.

Otras vías que complementan la formación docente:

- *Asesorías*: vía de preparación del docente que permite mejorar su actividad en diferentes campos:
 - Asesoría para la educación de valores a través del currículo.
 - Asesoría a proyectos de transformación curricular.
 - Asesoría para el perfeccionamiento didáctico de las materias.

- *Investigación científica*: constituye una vía esencial de preparación de los docentes, mediante la cual tiene la posibilidad de transformar su práctica sobre bases científicas.
- *Maestría en ciencias de la educación*: se caracteriza por su flexibilidad que permite adaptarse a las diferentes situaciones de trabajo de los docentes de todas las enseñanzas. Estructurado en tres módulos con salidas intermedias en forma de diplomado.
- *Programa de doctorado*: carácter tutorial y fuerte orientación científica. Se desarrolla en dos campos: Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación Superior.

Aunque se exhiben niveles muy superiores en nuestra educación, todavía se puede trabajar más en los sistemas de formación, a partir del reconocimiento de los elementos expresados en la propuesta que he presentado en las páginas anteriores.

2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN CATALUÑA

Miquel Martínez

En las siguientes páginas, voy a centrarme en aquellas tendencias que vendría conservar y promover en las acciones y programas de formación del profesorado. Son tendencias que he seleccionado ya que a mi entender apuntan en la buena dirección. Algunas quizás están integradas en planes de formación del profesorado de algunas universidades o países, otras quizás no, pero creo que podríamos coincidir en que pueden ser de interés proponerlas como válidas con independencia del país e incluso del nivel educativo en el que actúe el profesorado. No me voy a referir sólo a la escuela, en el sentido estricto del término, sino a la institución educadora en general y, por lo tanto, voy a incorporar elementos que no sólo hacen referencia a la práctica del profesorado en la educación infantil, primaria o secundaria, sino también en la educación de personas adultas y en la universidad. He seleccionado aquellas tendencias que, en mi opinión, pueden ser compartidas en la formación permanente del profesorado.

Para ello voy a reflexionar sobre cuatro cuestiones.

1. La formación del profesorado en función de los centros y no sólo en función de sus intereses particulares

Creo que es fácil que nos pongamos de acuerdo en que la mayoría de investigaciones y estudios están constatando y afirmando que es necesario ir hacia modelos de formación cada vez más centrados en atender la demanda de los centros y menos en atender la petición individual del profesorado. Las propuestas

que nacen de la iniciativa personal del profesorado –seguramente legítima– tienen un impacto inferior que aquellas que vienen formuladas por un equipo de docentes. Con eso no quiero decir que las propuestas de formación o las ofertas de formación permanente deberían ser, necesariamente, asesoramientos a centros. Pueden ser ofertas de cursos que el profesorado escoge en función de sus intereses particulares. Pero el plan de necesidades de formación continua de un centro debe ser elaborado conjuntamente por todos los miembros del equipo docente del mismo. La asistencia del profesorado a actividades de formación de distintos formatos, por ejemplo cursos presenciales, o a distancia; seminarios o grupos de trabajo y el hecho de que el profesorado esté interesado en participar en cursos sobre temas más o menos relacionados con su actividad docente, es otra cuestión. Es más, pienso que es bueno que los profesores y profesoras asistan a cursos de formación con la intención de formarse más como personas que como docentes de tal o cual materia, y junto a otros profesores y profesoras de centros diferentes al suyo. Son buenos espacios de formación y de autoformación que permiten aprender a aprender y que además también ayudan a un intercambio de experiencias y de puntos de vista que a lo mejor no tendrían lugar si la formación fuera siempre en su centro y con los compañeros y compañeras de siempre. Pero sí insisto en que la demanda de los planes de formación debe ser elaborada por los equipos docentes. Se puede afirmar a la luz de evidencias empíricas que, como mínimo, el impacto en el cambio de cultura docente, en la innovación y en la mejora de la calidad de la educación, es superior.

2. La falta de una cultura de evaluación en relación con nuestra tarea

Tenemos una característica común deficitaria, creo yo, en la mayoría sino en todos los planes de formación de nuestros países. Quizás algunos países se salvan, pero muy pocos. Adolecemos de una falta de cultura sobre la evaluación de nuestros planes de formación. No dedicamos los recursos ni esfuerzos necesarios a analizar el impacto de la formación de nuestros profesores y profesoras y de nosotros mismos. Es decir, no se están dedicando esfuerzos suficientes a la evaluación del impacto de las acciones de formación continua, y eso es grave porque, como se ha indicado antes, la incidencia financiera de los gastos en formación del profesorado es muy alta. Algunos creemos que deberían ser mayores en algunos aspectos y en otros quizás no tanto, pero es difícil poder apreciar y estimar en qué medida eso es lo conveniente sino hacemos una evaluación, no sólo de resultados, sino también de los procesos de formación continua y de la calidad y bondad de tales procesos. En especial, convendría analizar su bondad en función del grado de coherencia entre las prácticas docentes reales de los formadores en formación continua y las prácticas que promueven en teoría y que predicán que el profesorado ha de practicar. Éste es un ejemplo –no el único– de la falta de una cultura de evaluación. Confundimos, con demasiada frecuencia, la evaluación de la bondad de un curso o acción formadora con el grado de satisfacción

del usuario del curso. Aunque éste sea un buen indicador de calidad no puede ser el único. Siguiendo con nuestro ejemplo, no es excepcional el caso en el que un formador está predicando la práctica que él no practica, lo hace con buen verbo y elegancia, convence, gusta, y obtiene una valoración alta en el cuestionario de satisfacción que cumplimenta el profesorado participante y en cambio no produce ningún cambio ni efecto en la práctica que el mismo propone cambiar.

3. La reflexión y el debate: reflexión sobre la propia práctica y la reflexión sobre el contexto como factores de formación continua y de autoformación del profesorado

Quiero ahora destacar algunas cosas con la intención de complementar lo dicho anteriormente. No se trata sólo de ser consciente de la conveniencia de reflexionar sobre la práctica, no la del aula, sino la práctica en el centro, en la globalidad de lo formal y no formal del centro, de ser consciente que aún es necesario formarnos mejor para poder hacer esa reflexión, ese análisis y esa elaboración de conclusiones con la intención de orientar mejor nuestra práctica. Seamos conscientes de que también es importante reflexionar sobre nuestras actitudes como profesionales y sobre nuestras formas de entender nuestra profesión. Se trata de reflexionar sobre si incorporamos, suficientemente, actitudes de autocrítica respecto a lo que hacemos, actitudes de trabajo colaborativo para construir formas distintas de lo que hacemos, y capacidad suficientemente argumentativa para poder fundamentar nuestras posiciones respecto al resto del equipo docente. Yo creo que estamos padeciendo –y es una reflexión autocrítica que nos afecta a todos nosotros– un exceso de ensimismamiento en nuestra forma de proceder y una falta de conciencia sobre la necesidad de un cambio de actitud personal en la manera como enfocamos nuestra profesión. No estamos en un aula solos, estamos en un centro de cuyo equipo formamos parte y en el que si realmente pretendemos lograr algo no lo lograremos a título individual ni con sólo nuestro esfuerzo personal. Es imposible abordar la mejora de la calidad de la educación en una sociedad compleja en clave de simplicidad, y no podemos abordarla en clave individual.

Yo creo que es importante esta reflexión porque apela a cuestiones más personales. Apela a si estamos o no en condiciones de abordar situaciones de la práctica y análisis del contexto para construir formas de trabajo colaborativo en el equipo docente. Trabajo colaborativo no quiere decir, como con frecuencia pensamos, que alguien reparta funciones para lograr un proyecto previamente definido, sino que significa que entre todos se construye un proyecto en el cual cada uno ejerce una función.

La falta de autocrítica, la falta de experiencia y entrenamiento en trabajo colaborativo, la falta de conocimiento de que realmente el contexto en el que trabajamos es complejo, pero no sólo la sociedad, sino el contexto del centro y que no puede abordarse desde una mirada estrictamente individual, sino corporativa y colectiva –en el mejor de los sentidos– son cuestiones que deberíamos

repensar sin prisa pero sin pausa, junto el convencimiento de que la reflexión sobre la práctica es necesaria y positiva.

4. La reflexión: la formación debe permitir vivir con más bienestar la función docente

Estamos en un contexto social, tecnológico y formativo al que en otros momentos me he referido y calificado como cualitativamente distinto de momentos y contextos anteriores. También estamos ante un nuevo sujeto de aprendizaje, un sujeto que cambia en función del nuevo contexto y que incide en el mismo cambiándolo. Contextos y sujetos nuevos acompañados también de familias nuevas –diferentes de las de antes– que generan nuevas situaciones que probablemente no podemos abordar ni eficiente ni eficazmente mediante los espacios de formación y contenidos de formación de siempre. Son necesarios nuevos espacios y nuevas competencias para ejercer bien nuestra tarea. Nuevos espacios de formación y competencia que doten de un mayor bienestar al trabajo docente. Los buenos profesores no saben muy bien como hacer su trabajo de manera eficaz y eso es muy grave, porque no depende, sólo ya, de su voluntad personal o de su formación, sino de las condiciones de la propia formación docente, de la dinámica del centro, de la propia gestión de la función docente y de la carrera profesional, y de los planes de desarrollo personal y promoción laboral de los docentes que los gobiernos plantean y regulan mediante disposiciones legales en cada país.

No es un problema que pueda resolverse tan sólo mejorando la formación del profesorado. Una adecuada formación inicial y sobre todo –para el que está en ejercicio– una adecuada oferta de formación continua tienen una notable incidencia y puede contribuir a que el profesorado aborde en mejores condiciones su tarea. Pero no es suficiente. La gestión de la función docente y del centro docente, inciden en la dinámica diaria de trabajo y en la cultura del centro. Son fuente de creación de identidad docente y son espacios de formación continua y autoformación del profesorado. Son además, espacios informales –como muy bien se ha dicho antes– y por ello espacios de aprendizaje muy tozudos, espacios que reproducen, claramente, virtudes y vicios que se dan en el contexto de un centro concreto.

Conviene aprovechar estos espacios naturales para reflexionar sobre la realidad, analizarla y construir pautas y orientaciones que permitan afrontar mejor los nuevos retos que la educación debe abordar en los nuevos contextos en los que vivimos, renovar o ajustar las viejas prácticas eficaces, innovar, y de manera especial formular propuestas desde la práctica para que los gobiernos y los responsables de las organizaciones sindicales y de los centros, promuevan los cambios necesarios en la cultura docente, en la gestión de la función docente y en la cultura laboral que hagan de estos espacios, lugares óptimos de formación continua. Lugares para desaprender viejos hábitos y actitudes que no son adecuados y aprender actitudes y competencias como las que venimos considerando en las reflexiones que estamos formulando y que no podemos reducir –por muy importante que

sean— a aquellas que nos permiten ser eficaces en nuestra tarea instructiva y evaluadora. Son competencias y actitudes del profesorado que también han de permitir eficiencia y eficacia en el gobierno del aula, en la regulación de su clima afectivo y convivencial y en el diseño y mantenimiento de situaciones pedagógicas que estimulen el aprendizaje mediante el esfuerzo, la mejora de la autoestima de los alumnos y el ejercicio de responsabilidad por parte de ellos.

Para acabar, si tuviéramos que escoger alguna otra cuestión de especial relevancia en la formación del profesorado o escoger alguna de las competencias necesarias, hoy día, para poder ejercer mejor nuestra tarea yo me inclinaría por una cuestión y por una competencia —a mi juicio clave— o conjunto de competencias. La cuestión hace referencia a la necesidad de incrementar la densidad cultural del profesorado ya sea de educación infantil como de universidad. Sinceramente, en función de la responsabilidad social y ética que tenemos creo que, en términos generales, adolecemos de la información y formación suficientes para comprender nuestro mundo. No me refiero a la formación propia de nuestra especialidad. Ésa se debe suponer y además es de buen seguro suficiente, cuando no notable o excelente. Me refiero a aquella formación e información que proporciona las claves para interpretar nuestro contexto y que genera interés por saber más sobre temas que nunca serán objeto de nuestra área docente, pero que en cambio permiten abordar nuestra tarea de una manera o de otra.

La competencia o conjunto de competencias se refieren a cómo comunicar nuestro conocimiento de forma adecuada en función del sujeto que aprende y del grupo en el que aprende y cómo hacerlo con la riqueza argumental, afectiva y emocional suficientes como para promover procesos y resultados de aprendizaje adecuados. Todo profesor en la medida en la que sea un buen investigador y conocedor de su campo es el que, en un principio, está en mejor condiciones para comunicar lo que sabe, y para que otros que están formándose lo aprendan. Pero nadie puede garantizarnos que seamos expertos en comunicar conocimiento. Y esto no se logra sólo aprendiendo más didáctica, más teoría del aprendizaje o más teoría de la educación... Hace falta además, aprender a comunicar mejor nuestro conocimiento en situaciones de aprendizaje colaborativo, reflexionando sobre nuestra práctica, modificando actitudes, aprendiendo a ejercer autocrítica sobre nuestras actuaciones como docentes, aceptando la crítica de los demás y formulando las nuestras sobre sus actuaciones y proponiendo mejores formas de comunicar.

Antes de finalizar, quisiera recordar cuatro ideas que se han hilvanado a lo largo de este texto: formación elaborada a demanda de los equipos docentes y en el marco de proyectos de centro; incorporar la cultura de evaluación en todos los procesos formativos; reflexionar sobre la práctica y estar dispuestos a cambiar actitudes que dificultan que esa reflexión sea fructífera o comporte cambios reales de cultura docente. Y en cuarto lugar, identificar y promover espacios que permitan una formación más completa, más densa en relación con nuestro mundo diverso y complejo.

3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

Mario Martín Bris⁴

Voy a tratar de sintetizar unas ideas que sirvan como introducción de lo que, desde mi punto de vista, es y puede ser la formación permanente del profesorado en este país, en España; consciente que, lógicamente, hay otros distintos, como puede verse a diario en informaciones y publicaciones, constituyendo un permanente tema de debate, yo diría que afortunadamente para el propio sistema.

Empezaré por hacer unas breves reflexiones preliminares, creo que bastante compartidas. En primer lugar, la idea de que *el profesor es la pieza clave del sistema*, esto es algo que ya casi no lo mencionamos por conocido y compartido, pero a la hora de tomar decisiones es verdaderamente importante, sobre todo si se habla de reformas educativas, de modelos de enseñanza y de formación del profesorado. Destacaríamos la importancia de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, el profesor como el primer factor de calidad en todos los modelos de calidad, los que nos gustan y los que no nos gustan, todos los modelos coinciden en algo, precisamente es en esto, en la importancia de la formación del profesorado; Numerosos autores y organismos se refieren a estos temas y refuerzan esta idea o plantean otras con estudios, reflexiones y propuestas.

También, como idea clave, bastante compartida, es que debemos seguir tratando de *equilibrar la formación teórico y la práctica*, tanto en la formación inicial como en la formación permanente. Todos los estudios parece que muestran que la mayor carencia sigue estando en la formación pedagógica, más específicamente en la aportación didáctica, por tanto, seguiría siendo el mayor reto en ambos casos de la formación (tanto la formación inicial como la formación permanente), incorporar más y mejor formación en el ámbito pedagógico – didáctico.

Otra cuestión relevante es la necesidad de *relacionar la formación inicial con la formación permanente*, habría que seguir insistiendo en este tema que, como muestran numerosos autores y estudios, se está intentando por personas reconocidas dentro de nuestro contexto nacional e internacional, que ya llevan años trabajando en este sentido con bastante acierto. Es el caso de distintos programas desarrollados desde la Universidad de Barcelona o la Universidad de Sevilla, precisamente con Francisco Imbernon y Carlos Marcelo, respectivamente.

También quiero referirme al “perfil docente”, *un perfil docente que sea pertinente, definido, reconocido y compartido*. Desde mi punto de vista todavía no tenemos definido, y menos reconocido, ni tampoco compartido lo que podríamos denominar el “perfil del docente que necesitamos” para los centros educativos, ni para la educación del siglo XXI. Es verdaderamente demoledor constar el hecho de que haya instituciones expresamente destinadas para la formación del

⁴ Dr. Mario Martín Bris es profesor de la Universidad de Alcalá (Madrid. España), Vicepresidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha y Miembro de la Comisión Ministerial sobre Metodologías Docentes en la Universidad (Secretaría de Estado de Universidades).

profesorado que no tienen definido el perfil docente que pretenden en el desarrollo de la formación del profesorado, o no lo conocen, y en otros casos no lo comparten. Esto ha podido verse, por ejemplo, en las evaluaciones realizadas desde el Ministerio a las Escuelas de Formación del profesorado.

Creo que estamos en un momento clave, se suele decir complejo, pero también creo que es un momento que nos ofrece una enorme oportunidad, al menos en España. Sin ir más lejos, hoy mismo el Ministerio de Educación iba a publicar la norma sobre la nueva propuesta de formación del profesorado en España.

Con todos estos temas y con las perspectivas que se abren, podríamos decir aquello de que «el mundo está tan complicado, como siempre, pero más interesante que nunca». La idea que propongo es ver este momento tan complejo como una gran oportunidad en nuestro contexto (me refiero al español) para, definitivamente, cambiar el modelo, porque *el modelo actual es un modelo agotado* que no necesita simples maquillajes, sino cambios profundos.

En unas notas que mandamos a nuestro coordinador Carlos Marcelo, decíamos que la formación del profesorado es «una realidad compleja y decepcionante». Si nos fijamos en los procesos es bastante complejo y si nos fijamos en los resultados es bastante decepcionante. Mi opinión es que tiene graves carencias, tampoco tan mal como algunos catastrofistas relatan, ni muchísimo menos, pero sí creo que tiene *carencias que necesitan acciones urgentes, decididas y significativas*, tanto en el ámbito normativo como en el de desarrollo y concreción a nivel de universidades y de redes de formación dependientes de las distintas administraciones y organismos competentes en esta materia.

¿De qué modelo administrativo actual de formación estamos hablando? Estamos hablando de un modelo basado en la descentralización que en su día se produjo en España a través de las Comunidades Autónomas (en otros países de los aquí presentes se llaman estados, regiones, etc.). En España a partir de la Constitución de 1978 se constituyeron unas Comunidades Autónomas, con unos gobiernos regionales y cada uno de esos gobiernos con distintas denominaciones en lo que respecta a la gestión educativa (consejerías, departamentos de Educación etc.), ordena todo lo que tiene que ver con la educación; pues bien, *en la mayoría de los casos, a estas comunidades autónomas corresponde la formación permanente del profesorado* tanto de educación Infantil, como de Primaria y Secundaria, así como de otros tipos y niveles de enseñanzas regladas y no regladas, como son la Formación Profesional, Bachillerato, Educación de Adultos etc.

Existen unas directrices, lo que podríamos denominar un diseño general, una propuesta general que se hace por parte del Ministerio de Educación, a través de un centro que se creó hace escasamente dos años, denominado *Instituto Superior de Formación del Profesorado*, siendo el único organismo a nivel de Ministerio, a nivel nacional, que tiene responsabilidades sobre la formación inicial y permanente del profesorado; puesto que la formación inicial, ya saben ustedes que compete a las universidades, que también son autónomas; y la formación

permanente como decía anteriormente, compete a las comunidades autónomas a través de distintos organismos y con formatos en cada caso propios de esos ámbitos territoriales.

Cada una de las comunidades autónomas, que normalmente están configuradas en provincias, elaboran *planes regionales (autonómicos) de formación* permanente, que después se desarrolla en cada provincia a través de los planes provinciales de formación permanente del profesorado, *marcando unas líneas prioritarias, asignando recursos, etc.*, y en cada uno de esos ámbitos territoriales, que podríamos denominar provincias, hay lo que desde los años ochenta se denominan los *Centros de Profesores* que dependen de las comunidades autónomas. Quizá esto para los españoles es obvio, lo menciono por el amplio auditorio Latinoamericano. Estos centros de profesores, que tienen asesores por especialidades, son los encargados de hacer propuestas y de canalizar las líneas que se marcan desde esas administraciones regionales. Este modelo, como puede suponerse, ha tenido y tiene defensores y detractores; en todo caso supone un esfuerzo por acercar la formación a los centros y al profesorado, más proximidad a los centros, más cercanía a los profesores, posibilidad de adecuación a los contextos y a las necesidades detectadas o propuestas desde los centros, con participación como formadores de todo tipo de profesionales.

Esta propuesta ha facilitado lo que posteriormente se ha demostrado como el modelo más eficaz de formación del profesorado, me refiero a los *programas de formación en centros*, que han supuesto un avance importante en el modelo y se concretan bajo las propuestas de los propios centros, con lo que se gana mucho en cuanto al impacto de la formación medido en términos de aplicabilidad en los contextos docentes en los que desempeñan su trabajo los profesores participantes (institución educativa como núcleo de mejora, y aula como espacio de desarrollo didáctico y profesional).

También las universidades, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, a través de otras entidades como departamentos y facultades, hacen formación permanente; pero la mayor parte de la formación permanente se hace por esa vía que acabo de decir. También los sindicatos tienen programas de formación permanente, las patronales desarrollan programas de formación permanente en colegios profesionales, etc. Algunas veces digo en broma «y todo el que pasa por ahí con capacidad de negociar unos presupuestos para formación», lo cual no creo que sea bueno, pues yo creo que se habría de articular un modelo, como dice el referido Instituto, a través de las comunidades autónomas, y a través de las universidades, en lo poco que se dice en la norma publicada en la que aparece la regulación de las actividades que competen al Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación. Debemos añadir, aunque cuantitativamente no sea muy relevante en el conjunto de la formación que se ofrece desde todos los ámbitos territoriales, que este Instituto, el Ministerio de Educación, directamente o en convenio con Universidades y otros organismos, propone y desarrolla acciones formativas tanto en España como en otros ámbitos

internacionales, como es el caso de los centros que tiene el Gobierno de España en numerosos países.

En general, yo creo que no se ha acertado con la estrategia ni con el contenido, y los profesores no se acercan con agrado, no se acercan con facilidad a los planes y a las propuestas de formación, quizás porque participan poco (eso suele aparecer en los estudios que se hacen) en el diseño de las propuestas, sobre todo en el caso de los profesores de Secundaria. Habrán oído, en más de alguna ocasión, que hay una diferencia bastante notable entre la respuesta que hay a la formación permanente del profesorado por parte de Infantil y Primaria, y por parte de Secundaria. Decía antes que estamos ante “un modelo gastado”, y afirmo, en el fondo y en la forma. Ahora bien, esa falta de acierto en el diseño, que podríamos estar de acuerdo, no puede tapar la responsabilidad que el propio profesorado tiene en su formación. No podemos caer en la tentación de pensar que todos los fallos están en las respectivas administraciones; considero *que hay también un déficit de compromiso profesional*. No son pocos los casos en los que las administraciones proponen programas, piden opinión, abren líneas de colaboración con los centros y estas no son respondidas desde el profesorado, desde mi punto de vista, primer interesado.

Podríamos referirnos también a algunos momentos claves en cuanto a la evolución y situación, como se suele decir en mi tierra, «de dónde vienen esos lodos». En este sentido, creo que debemos señalar, por ejemplo, los acuerdos que se firmaron en los años ochenta con los agentes sociales sobre *sexenios del profesorado*; desde mi punto de vista, aquello fue *una gran oportunidad perdida de relacionar la formación permanente del profesorado*, con las posibilidades que tenían los profesores para cambiar de unos cuerpos a otros, en definitiva de hacer carrera docente. Creo que aquello fue un momento clave, fue un momento en el que se podía haber hecho de otra forma y no se hizo, una gran oportunidad perdida.

Ahora vuelve a suceder algo parecido, si cabe más importante, tenemos encima de la mesa la posibilidad de aprobar un *Estatuto de la Función Pública* y de tratar de relacionar la formación permanente del profesorado con la carrera docente, con el progreso profesional de los trabajadores, de la gente que nos dedicamos a la enseñanza. Sobre este punto, parece que las últimas informaciones aparecidas indican que hay muy pocas posibilidades de incluir esta cuestión nuevamente en el Estatuto. Los sindicatos, parece ser, se muestran reacios a relacionar la formación permanente del profesorado con temas como pueden ser los salariales o como pueden ser de carrera profesional, por eso decía que «no corren buenos tiempos para la lírica» y que nuevamente se ponen encima de la mesa posturas que tienen más que ver con intereses corporativos que llevan al “café para todos” más que un reconocimiento expreso del esfuerzo del profesorado y las posibilidades de diferenciar y compensar las buenas prácticas. Realmente está bastante complicado y espero que sean capaces de desbloquearlo.

A modo de apuntes complementarios a estas ideas fuerzas que quería exponer, surgen algunas preguntas sobre las que interesa también pronunciarse, por ejemplo: ¿existe “divorcio” entre la formación inicial y permanente del profesorado?, ¿se está abordando y, si es preciso, relacionando la formación permanente del profesorado con la evaluación del desempeño docente y desempeño profesional? ¿está reconocida y prestigiada la formación permanente del profesorado, tanto a nivel de las personas que la imparten como de los propios participantes? Un sistema educativo con perspectiva de mejora, implicado en desarrollo educativo ha de plantearse algunos de estos temas y dar respuesta, normativa y operativa.

Creo que existen más que evidencias sobre la, al menos, separación de lo que se hace como formación inicial y formación permanente. No existe la necesaria continuidad. Las universidades deberían retomar un papel más activo en la formación permanente del profesorado y las administraciones coordinar con las universidades ambos niveles de formación, sin por supuesto “entregar” la formación permanente a las universidades, creo que pueden y deben convivir, colaborar y complementarse las distintas redes de formación.

En cuanto a la evaluación del profesorado, considero que es una de las grandes carencias del sistema y dejaciones de las administraciones. Creo que debería hacerse efectivo el derecho y el deber de la evaluación, desde la perspectiva docente y educativa y desde la perspectiva social. La sociedad debe saber el nivel de desempeño profesional de sus profesores, la repercusión en el desarrollo y concreción del sistema, en los resultados educativos y académicos, a la vez que el profesor tiene el derecho de que se le reconozca su esfuerzo. El sistema “no soporta” la idea de que no se conozca lo que pasa en la realidad educativa del país, y que no se tomen medidas, quedando eclipsados los buenos profesionales directivos y profesores, sin el debido reconocimiento. Es necesario sacar a la luz y compensar las buenas prácticas y el desarrollo profesional exitoso y comprometido, no puede dar lo mismo el hacer que el no hacer, dirigir bien o dirigir mal.

Sobre el reconocimiento de la formación inicial y permanente, es preciso saber el impacto real que produce en los procesos educativos, en la mejora del sistema. Se necesita más reconocimiento y más seguimiento, hemos de procurar que se minimice la fractura existente entre lo que se dice y lo que se hace, entre la oferta formativa y las necesidades de formación, entre los intereses profesionales y los intereses del sistema, garante de los intereses sociales.

Finalmente, resaltar una idea clave en lo que se refiere a formación del profesorado y mejora de las prácticas docentes, “es tarea de todos” nadie tiene la clave única, todos los estamentos son necesarios para tan compleja tarea, y “siempre pueden hacerse las cosas de forma diferente”. No podemos instalarnos en el catastrofismo pedagógico, que es una gran falsedad, sino mirar hacia adelante, como hace la mayoría de la gente que se dedica a esta bendita profesión y a los que hay que agradecer cada minuto de su vida dedicada a los demás, a mejorar la educación y con la educación, al mundo.

4. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN AMÉRICA LATINA

Denise Vaillant

No me voy a adentrar en un diagnóstico sobre lo que ha sido la formación continua en América Latina en las dos últimas décadas, pero sí quisiera adelantar algunas ideas al respecto, ya que hay dos fenómenos que a mí entender marcan las tendencias actuales y futuras. Uno tiene que ver, con el fenómeno de la masividad y el otro con la esencia misma de las iniciativas de desarrollo profesional docente.

En primer lugar, decirles que en América latina –y sobre esto hay mucha bibliografía, la formación continua de la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas–. No solamente porque los cursos de perfeccionamiento tuvieron poco éxito, sino también por la opinión adversa de los propios maestros y propios profesores sobre el impacto que las actividades de formación tenían a nivel del aula. Durante una investigación en la que participamos hace unos años atrás, un maestro entrevistado nos dijo: «yo durante muchos años fui a cursos de capacitación, hice incluso de la capacitación casi un estilo de vida, pero cuando esto lo quise aterrizar en el aula poco fue lo que realmente pude extraer».

Pero como les decía, la formación continua enfrenta también en América latina, el desafío de la masividad. Piensen ustedes que Brasil cuenta con más de 3 millones de docentes de educación básica y Argentina tiene más de 800 mil. Incluso en países pequeños como el de Uruguay, los docentes representan el porcentaje más alto de empleo público. Los docentes representan una realidad cualitativa y cuantitativa muy compleja y esto tiene mucho impacto en materia de formación continua. Y muchas veces no se miden las consecuencias financieras que esas actividades de formación tienen para los sistemas educativos.

Además de la masividad, el otro gran desafío para América latina es la esencia misma del desarrollo profesional. La razón número uno es que nuestro continente se encuentra enfrentado a dos agendas. Una que heredamos del siglo XX y que refiere a las metas que los sistemas educativos no cumplieron tal la cobertura para todos los niños de 6 a 12 años en educación básica. Existen deudas que vienen del siglo XX y, por otro lado, tenemos una serie de nuevos retos que aparecen en el siglo XXI. Es decir, hay dos agendas.

Esto hace que la formación continua tenga que convivir necesariamente con una agenda “remedial”. Es decir, hay que encontrar remedios a situaciones de emergencia, a todo aquello que la formación inicial no brindó. Por eso hay un tema de remedialidad que se plantea, y por el otro lado, está lo que debería ser la esencia misma del desarrollo profesional docente que es la “anticipación”. El desarrollo profesional debería ser anticipatorio, debería tener un componente muy fuerte de actualización. Pues bien, la realidad en América Latina hace que tengamos que convivir en esa tensión, entre la dimensión remedial y el componente anticipatorio.

Sin embargo, creo que “a pesar de los pesares”, hay iniciativas que funcionan y existen una serie de experiencias prometedoras. Voy a nombrar algunas de ellas muy rápidamente tratando de extraer cuál es la idea inspiradora en cada experiencia para reflexionar a nivel de estrategias y de tendencias en desarrollo profesional docente.

Varios países y concretamente pienso en el caso de Argentina y en el de República Dominicana, han establecido estructuras específicas para coordinar las ofertas de formación docente continua. En Argentina, por ejemplo, se creó una red federal de formación continua. En República Dominicana surgió un organismo, el INAFOCAM uno de cuyos cometidos es el de coordinar las ofertas de desarrollo profesional docente. Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional del personal docente a nivel nacional. La iniciativa tiene como propósito, articular con todas las instituciones de educación superior así como con las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros.

En otros sistemas, se está estudiando la implementación de sistemas de acreditación o sistemas de certificación de competencias para el ejercicio profesional docente, lo que parecería ser una de las tendencias prometedoras para los próximos años. Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño que, con algunas diferencias, son aplicables a la formación inicial y a la formación en servicio. En lo que respecta a la formación inicial, estos estándares han sido incorporados a los criterios para acreditar los programas de formación docente (proceso que al momento es voluntario). El Marco de Buena Enseñanza como se conoce a los criterios para la formación en servicio, sirve a su vez para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de formación continua o desarrollo profesional.

En otros países también han surgido una serie de documentos de Ministerios con orientaciones para la formación docente. Un buen ejemplo son los “Referenciais para Formação de Professores” de Brasil. Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental, explicita el bagaje que necesita un profesor para su buen desempeño, es decir, el conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas.

En Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos y permite verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones. Estos justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas a la que se suma una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último está prevista una evaluación de

competencias a realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.

El Programa PLANCAD en Perú define el mejoramiento de los docentes en términos de "saberes fundamentales" y "funciones básicas". Éstos identifican las capacidades cognitivas requeridas y describen los propósitos de las acciones de formación. Los documentos del Programa PLANCAD establecen aquello que debe saber y ejecutar un docente que aspira a que sus alumnos aprendan y se eduquen bien.

Otras iniciativas en América Latina en el campo de la formación en servicio se basan en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Tal es el caso de los "círculos de aprendizaje" que operan en varios países con distintos nombres, las redes de docentes que tienen mucha vigencia en Colombia y que se planea para el Perú, las pasantías nacionales e internacionales que desarrolla Chile para sus docentes, y las "expediciones pedagógicas" que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente en Colombia, realizada mediante viajes y observación que hacen profesores en distintas situaciones docentes del país.

El problema con muchas de estas iniciativas es que suelen ser apoyadas inicialmente desde los ministerios de educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran de más urgencia. Es el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile que se difundieron entre profesores de Enseñanza Media durante los años 90 y que lograron movilizar activamente a profesores secundarios pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación. A pesar de esto, la experiencia se arraigó profundamente en algunos grupos, y estos siguen reuniéndose y desarrollando actividades de desarrollo profesional de sus integrantes.

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP) de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de autoinstrucción; asesoramiento especializado en los centros de maestros; cursos prolongados) orientadas a mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades.

Hay perspectivas para las cuales el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Esta posición parecería sustentar la línea de desarrollo profesional autónomo de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del Bono de Desarrollo Profesional, compra servicios privados. Para otras, es necesario encontrar buenas resoluciones a la tensión que existe entre la lectura que las escuelas hacen de sus

necesidades, y las propuestas de las políticas educativas; de lo contrario, capacitar en la escuela es sujetarse a la demanda, lo que conduce a un progresivo cierre de las instituciones a las direccionalidades de las políticas, que quedan deslegitimadas como promotoras de líneas específicas de formación.

Vinculado con lo anterior, podemos mencionar a los Programas específicos centrados en los problemas de la enseñanza en condiciones adversas. Un ejemplo lo constituye en Argentina, el Proyecto Maestro + Maestro, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Ciudad de Buenos Aires que afronta el problema de la repitencia en los primeros grados del nivel primario. La iniciativa básica del proyecto consiste en incorporar al aula de primer grado un segundo maestro (el "maestro ZAP") que colabora con el maestro de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos. Gran parte de la potencialidad del proyecto se juega en la integración de equipos de trabajo con el docente a cargo del grado, con miras a la mejora del manejo grupal y el trabajo con grupos reducidos de alumnos. Para desarrollar esta potencialidad, el proyecto sostiene una línea de "capacitación docente en lecto-escritura y en temáticas relevantes para la atención educativa en las zonas más desfavorecidas", y otra de asistencia técnica a maestros y escuelas, con énfasis en la contextualización curricular.

Otro caso de interés se refiere a la capacitación docente en el contexto del Programa de Aceleración de varios estados y municipios de Brasil, destinado a niños y niñas con sobre-edad y rezago educativo en el nivel primario. El programa emplea la expresión "aprende mientras enseñas" para describir sus componentes de formación. El programa incluye materiales fuertemente estructurados: esos materiales guían a los maestros en la implementación del programa, y es a través de su participación en la implementación que los docentes se forman. Otro programa similar es el de Aulas Alternativas de El Salvador el cual busca fortalecer a los maestros sobre los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

La idea de "maestros entrenados para cada situación" estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia: "Adultos en el ciclo de educación básica", "Educación en el campo", "Educación en medio de la violencia" y "Educación especial para gente especial".

Lo que yo quería transmitirles a través de este breve inventario de experiencias, es que en América latina tenemos un contexto difícil marcado por una serie de factores que hay que considerar, que varían de país en país, pero que en grandes líneas se vinculan con el tema de los docentes en tanto realidad cualitativa y cuantitativa compleja y por otro lado con esas dos agendas pendientes, la del siglo XX y la del siglo XXI. Pero que, al mismo tiempo, en los últimos años, se han venido desarrollando e impulsando una serie de iniciativas sumamente valiosas que significan, también, otra forma de pensar el desarrollo profesional docente. Se trata de propuestas que implican otras formas de pensar el desarrollo profesional docente a partir de una perspectiva integral en la que el aula constituye el telón de fondo de la formación.

5. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN BOSNIA Y HERZEGOVINA

Mirzeta Hadzic-Suljkic⁵ y Ediba Pozderovic⁶

5.1. Antecedentes

Este trabajo trata de indicar la importancia de la formación y desarrollo profesional del profesorado. Una reciente investigación realizada en Bosnia y Herzegovina muestra la necesidad de formar a los/as maestros/as tomando como punto de partida sus objetivos educativos y el contexto en el que desarrollan su labor docente.

La transformación de la escuela en un sentido de apertura a la sociedad y de modernización a través de la introducción de las tecnologías contemporáneas en la enseñanza, inevitablemente exige una transformación en el rol y función docentes. Innovar la escuela introduciendo el trabajo grupal, aulas virtuales, materiales programados, comunicación interactiva, etc. hace que el papel del maestro sea cada vez más complejo.

En los años ochenta del siglo pasado, algunos predecían que, hacia el año 2000, las escuelas no existirían y que las máquinas podrían llegar a sustituir a los maestros. Pero tal afirmación adolecía de un gran sesgo en tanto que olvidaba el papel de la escuela en el desarrollo y formación de la personalidad de los alumnos/as. De hecho, es la conexión comprensiva que se produce en la enseñanza entre las capacidades cognitivas y emocionales de los alumnos, lo que hace insustituible la función de las instituciones educativas (Gudjons, 1994).

Sin duda alguna, los maestros y maestras eran y todavía son los que tienen un papel decisivo en la labor educativa de las escuelas. No obstante, su función es cada vez más compleja en tanto que asumen, de manera paulatina, mayores cotas de responsabilidad respecto al desarrollo integral del alumnado. Como decía Mitrovic (1976), en la escuela del futuro el maestro no será "un agente neutral" sino que será un educador e inspirador de contextos de aprendizaje. Son los maestros, los encargados de potenciar y saciar la curiosidad de los alumnos, fortalecer su intelecto y proporcionar una formación ajustada a sus intereses y necesidades. En este sentido, en vez de mostrar los contenidos de forma conclusa, el docente se enfrenta al desafío constante de incitar al alumnado a investigar, a buscar y a utilizar información diversa, y a ampliar y profundizar en sus conocimientos previos.

Todo esto indica que la enseñanza tradicional, predominante en Bosnia y Herzegovina hasta finales del siglo XX, debe ser sustituida por una enseñanza interactiva, en la que tanto maestro como alumnos adopten un mayor protagonismo en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el rol del alumno cambia

⁵ Mirzeta Hadzic-Suljkic es profesora de pedagogía en la Universidad de Tuzla y Ministra de Educación del Cantón de Tuzla (BiH).

⁶ Ediba Pozderovic es licenciada en psicología y pedagogía y trabaja en PPZ de Tuzla.

de manera cualitativa en tanto que se le exige una participación activa y una mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Por su parte, los maestros deben personalizar el currículum y utilizar técnicas creativas que ofrezcan a cada niño la oportunidad de participar en la enseñanza. En este sentido, las obligaciones de los maestros/as se amplían, yendo más allá de la mera instrucción en conocimientos teóricos y prácticos. Los maestros y maestras deben estar en permanente contacto con los alumnos, organizar las actividades de enseñanza, contribuir a la formación en hábitos, actitudes e intereses.

Probablemente todos coincidiríamos en considerar que el trabajo del maestro es realmente difícil. Su trabajo debe estar bien preparado y organizado y, además bien ejecutado. El docente, en la enseñanza, debe transmitir una gran riqueza de contenidos curriculares a la vez que prestar atención a la diversidad de alumnos existentes en el aula, teniendo en cuenta variables como la edad, nivel educativo, personalidad, etc. El maestro debe también seleccionar, de manera adecuada, aquellos métodos pedagógicos, recursos y formas de representación que mejor contribuyan a generar un aprendizaje significativo en el alumnado.

De los comentarios anteriores se desprende la idea de que los roles del maestro son variados y diversos. El maestro organiza el proceso de instrucción, educa, introduce a los alumnos en la ciencia, proyecta un sistema de conocimientos, destrezas y hábitos y selecciona métodos, recursos y formas de trabajo que influyen en el desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y costumbres. En definitiva, el docente realiza tareas de formación intelectual, moral, estética y corporal (Mitrović, 1976). Por todo esto, la particularidad de la profesión docente requiere de una profunda comprensión de psicología y pedagogía. Por ejemplo, la atención a alumnos con graves problemas sociales y familiares es una tarea para la que los docentes raramente son preparados. Es necesario que los maestros participen de manera activa en un sistema diverso y rico de formación y desarrollo profesional. La variedad de la formación⁷, sin duda alguna, debe reflejarse en la diversidad y flexibilidad de programas, modalidades, duración y organización.

5.2. Situación actual. Algunas evidencias

Vamos a mostrarles algunos resultados procedentes de una amplia investigación sobre la formación permanente del profesorado de la Federación de Bosnia y Herzegovina. En concreto, presentaremos algunos resultados referidos a los contenidos y modalidades de la formación permanente del profesorado de nuestro país.

De la mano de las transformaciones que está experimentando la educación, surgen nuevas fuentes de conocimiento. El docente tiene que estar preparado

⁷ Sobre la importancia de la formación permanente han escrito muchos autores tales como Alibabić, Brkić, Dervišević, Filipović, Langran, Hadžić-Suljkić, Prodanović, Smiljević, Savičević, Zulfiu, Žiga y otros.

para ayudar y acompañar al alumno en este nuevo proceso de aprendizaje. Es decir, debe aceptar que él no posee el monopolio absoluto del saber y debe estar dispuesto a apreciar las fuentes alternativas de información y conocimiento que actualmente están al alcance del alumnado. Por ello, si desea caminar al mismo paso que los cambios sociales y educativos actuales, el maestro/a tiene que prestar atención en la transformación fugaz del conocimiento, adaptarse de forma creativa a los cambios y adquirir conocimientos y habilidades que le permitan formar a los jóvenes para el trabajo y la educación permanente. Consecuentemente, los maestros deben estar en constante proceso de formación y actualización de sus conocimientos científicos.

5.2.1. Contenidos y formas de desarrollo profesional permanente

Según la legislación actual de la Federación de Bosnia y Herzegovina, las principales modalidades de desarrollo profesional se dirigen a potenciar el desarrollo individual y colectivo del profesorado (a través de asesoramientos/seminarios y sesiones de trabajo con los maestros y maestras). Por otro lado, los contenidos de la formación del profesorado tienen que ver con una formación en las disciplinas de enseñanza, contenidos pedagógicos, psicológicos y didácticos y finalmente cuestiones de carácter general. En adelante mostraremos qué modalidades y contenidos prevalecen en nuestro sistema de formación permanente.

5.2.2. Modalidades de formación permanente del profesorado

Según los resultados de nuestra investigación:

- Las modalidades más presentes en la formación permanente del profesorado son aquellas que enfatizan el desarrollo individual del profesorado (47,76% de los cuestionarios).
- En segundo lugar, predominan las modalidades de sesiones de trabajo con maestros y maestras (38,46% de los cuestionarios).
- Y finalmente, la modalidad menos frecuente es aquella que se produce a través de asesoramientos y seminarios (13,78% de los cuestionarios).

Las modalidades citadas por los docentes fueron las siguientes:

- Seminarios y cursos.
- Lecturas.
- Textos especiales y materiales programados.
- Trabajos en grupo.
- Actividad investigadora.
- Cualquier otra cosa.

La *investigación* es la modalidad formativa preferida por los maestros y maestras (47, 75%), seguida por el trabajo en grupo (32,69%), los cursos monográficos (27,56%), textos especiales y materiales programados (23,72%) y finalmente la realización y análisis de lecturas (14,74%). No obstante, a sugerencia de algunos maestros y maestras, la formación daría mejores resultados si combinara, de manera efectiva, diferentes modalidades y formas de trabajo.

Es interesante comprobar que la mayor parte de los participantes en la investigación, señalaron la investigación como la modalidad más importante en la formación del profesorado pese a que su frecuencia, de manera tradicional, ha sido baja. Además de las modalidades señaladas, algunos maestros/as hicieron referencia a la participación del profesorado en estudios de postgrado. Al ser ésta una modalidad no contemplada en el cuestionario inicial, no aparece en los resultados pese a que realmente podría ser una modalidad que ocupara un lugar importante en la formación permanente del profesorado. No obstante, cabe señalar que, a diferencia de otras profesiones, los maestros y maestras de nuestro país raramente tienen la oportunidad de realizar estudios de postgrado.

5.2.3. *Contenidos de desarrollo permanente de maestros*

La respuesta emitida por el profesorado reveló que los contenidos predominantes en la formación permanente, son aquellos que tienen que ver con las disciplinas de enseñanza (un 54,81% de la respuesta de los maestros). Fueron también señalados los siguientes contenidos:

- Contenidos didáctico-metodológicos (16,67%).
- Contenidos pedagógico y psicológicos (12,82%).
- Contenidos generales (15,70%).

Según los resultados obtenidos, en la formación permanente del profesorado de Bosnia y Herzegovina, predominan los contenidos estrechamente relacionados con las disciplinas de enseñanza. Sin embargo, la profesión docente no únicamente requiere de un elevado dominio disciplinar sino que necesita de un profundo conocimiento de pedagogía, psicología y, por supuesto, de cuestiones relacionadas con la cultura general. La formación permanente debe ir más allá de una formación técnica o instrumental. Para que un maestro sea capaz de cumplir con todas sus tareas, los programas de formación permanente deben tener un carácter interdisciplinar, es decir, tienen que incluir contenidos de diversas ciencias que, en definitiva, se presentan como complementarias: pedagogía, psicología y filosofía pero también economía de la educación, informática y otras. Pero además de ello, los contenidos de la formación permanente del profesorado deben recoger algún aspecto relacionado con la cultura general y con la organización del ocio y tiempo libre.

Las prioridades de los maestros en cuanto a los contenidos de formación se ordenan de la siguiente manera: contenidos de carácter pedagógico-psicológico (44,55% de maestros), contenidos de carácter especialista, con formación en metodología (33,66%), contenidos de carácter general (24,75%), y finalmente programas de formación en organización del tiempo libre y ocio (13,86%).

El hecho de que los maestros muestren preferencia por formarse en contenidos de carácter pedagógico y psicológico, denota que sienten que un elevado conocimiento del contenido no es garantía suficiente para desarrollar eficazmente la actividad de enseñanza. Sienten esto porque, durante su formación inicial, «no son formados en destrezas profesionales, ni participan en clases prácticas que les ayuden a reconocer la diversidad existente en el aula y utilizar metodologías de aprendizaje activo» (FOD, BiH, 2001:14).

Si comparamos la frecuencia en que aparecen los diferentes contenidos en los programas de formación con las preferencias e intereses del profesorado, observamos ciertas diferencias. En los programas de formación permanente predominan los contenidos referidos a la didáctica de las disciplinas (54,81%), siguen los didáctico metódicos (16,67%), contenidos generales (15,70%) y finalmente los pedagógico-psicológicos (12,82%).

En el siguiente gráfico, mostramos ciertos índices comparativos que se refieren a esta cuestión:

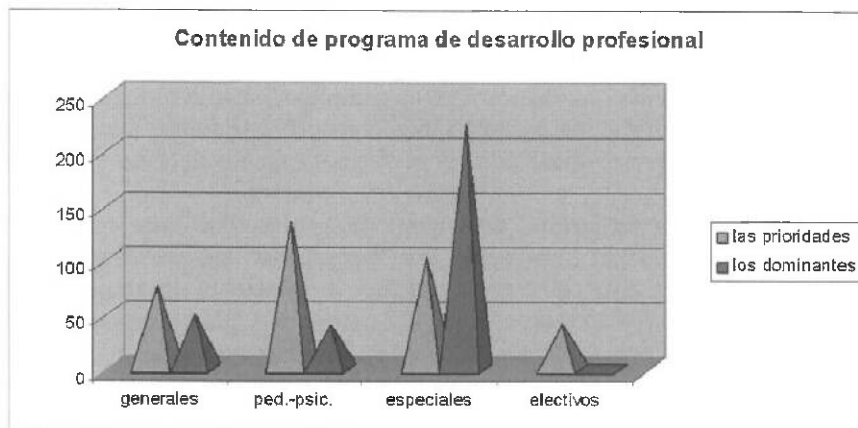


Gráfico 1: Actitud de maestros sobre los contenidos de los programas de formación permanente.

El gráfico expresa la necesidad que sienten los maestros por recibir formación en contenidos pedagógicos y psicológicos. La necesidad sentida por formarse en los mismos, puede venir dada por la multitud de cambios que se han producido en el campo de la educación e instrucción, cambios que tienen que ver sobre

todo con la aparición de nuevos conocimientos y tecnologías pedagógicas. Estas innovaciones en el ámbito de la pedagogía se entrelazan directamente con todos aquellos cambios que ha experimentado la escuela y su entorno, una serie de transformaciones que demandan que los alumnos se conviertan en sujetos creativos y prácticos con capacidad de investigar e innovar su propio conocimiento. Además de ello, actualmente se demanda que el alumnado adquiera destrezas comunicativas, capacidad para adaptarse a los cambios, adquisición de un pensamiento crítico, etc. Todas estas demandas, procedentes del entorno educativo y social, ejercen una presión en el maestro, quien, en definitiva, siente la necesidad de adquirir nuevas competencias.

5.3. Mirando hacia el futuro

La formación permanente se presenta hoy como un ámbito imprescindible para el desarrollo profesional del profesorado y para su adaptación a las transformaciones sociales y educativas actuales. Los maestros y maestras deben poseer una elevada capacidad para aceptar los cambios, para enseñar a los alumnos a investigar, a buscar y utilizar información novedosa, a ampliar sus conocimientos, etc. Pero además, el profesorado se enfrenta al reto de tener que trabajar con una multiplicidad de medios, formas y métodos que faciliten la participación y aprendizaje del alumnado. La complejidad de la enseñanza, su carácter dinámico y la posición que actualmente ocupa la escuela en la sociedad, contribuyen a ampliar el número de tareas sociales y pedagógicas del maestro/a. No cabe duda alguna, que el rol del maestro es complejo y que la formación permanente, tanto en la disciplina de enseñanza como en cuestiones pedagógicas y psicológicas, es imprescindible para el perfeccionamiento docente y la mejora de la enseñanza.

No obstante, la formación permanente del profesorado debe estar íntimamente relacionada con el trabajo real que desempeñan los maestros y con su contexto profesional. Especial atención merece la formación del profesorado en investigación, en el diseño e innovación del currículum, pero siempre partiendo de un análisis de las necesidades e intereses de los maestros, de las escuelas y de la comunidad educativa. Se hace también necesario realizar una evaluación del plan de desarrollo profesional para realmente que éste resulte eficaz, efectivo y rentable.

Las alternativas para la mejora de la formación permanente del profesorado pasan por una nueva organización de la formación que suponga formas innovadoras de combinar diferentes formas, contenidos, métodos, técnicas, motivaciones, evaluación, etc. Esperamos que esta investigación contribuya a este objetivo.

6. TENDENCIAS Y RETOS EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA. A MODO DE CONCLUSIÓN

Beatriz Jarauta⁸

En páginas anteriores, investigadores y especialistas en el ámbito de la formación del profesorado han recogido, de manera sintética, aquellos rasgos fundamentales que caracterizan la formación permanente del profesorado en Europa y América Latina. Partiendo de la realidad existente en algunos países de ambos continentes, las intervenciones realizadas a lo largo de este capítulo se han dirigido, no sólo a mostrar la situación actual que atraviesa la educación y la formación del profesorado, sino a delimitar, con una mirada analítica y crítica, aquellas tendencias que empiezan a proyectarse en la práctica de la formación docente.

Tomando como eje de reflexión los interrogantes planteados al inicio del capítulo, los diferentes autores y autoras han ido hilvanando un discurso dilemático, en ocasiones provocador; una llamada a la reflexión colaborativa y a la inversión de esfuerzos para la innovación y mejora de la formación permanente del profesorado. En primer lugar, todas las intervenciones han partido de una idea esencial, irrevocable y constatable en la realidad de todos los países representados en la mesa redonda: *la formación permanente del profesorado como un proceso fundamental para la mejora de la educación y de las instituciones educativas*. De este modo, uno de los factores de calidad más evidente, lo constituye la capacidad que poseen las escuelas y otras instituciones para aprender de sí mismas, es decir para reflexionar sobre sus prácticas educativas con la intención de mejorarlas.

En este proceso de reflexión sobre la acción, las instituciones educativas requieren de profesionales con la formación, iniciativas y capacidades suficientes para promover el análisis, la discusión y la elaboración de nuevas alternativas en el marco de un trabajo colegiado y de colaboración. En la consecución de esa finalidad juega un papel fundamental la formación permanente del profesorado.

En muchos países de América Latina y Europa se han llevado a cabo, en los últimos años, reformas educativas ya sea por la necesidad de adecuar el sistema a una situación económica y laboral cambiante, ya sea por el influjo de los cambios socioculturales, tecnológicos y científicos. Estas reformas educativas han conllevado siempre un replanteamiento de la formación docente ya que no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión del profesorado.

La transformación y la adaptación a las sucesivas reformas que van apareciendo en el contexto político y educativo de cualquier país, son un objetivo de la formación y un frente indiscutible al que atender con urgencia. Pero la formación

⁸ Dra. Beatriz Jarauta es profesora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Investigadora del grupo de innovació e investigació FODIP-UB (Formación Docente e Innovación Pedagógica), participa en diversas acciones formativas y proyectos de investigación nacionales e internacionales de formación del profesorado de todas las etapas educativas.

del profesorado toma sentido cuando, más allá de episodios concretos o situaciones de emergencia, llega a constituirse como parte real de la identidad o del *habitus* profesional del profesorado. Una formación en técnicas e instrumentos que aparentemente auguren una buena implantación de los cambios propuestos a un nivel normativo, corre el peligro de caer en el vacío si no encaja en un proceso continuo de formación, que se inicie en el periodo de inducción y se prolongue hasta la etapa de perfeccionamiento. La formación del profesorado debe convertirse en un proceso presente a lo largo de toda la carrera docente, en una oportunidad inmejorable para provocar y motivar al profesorado, novel y experimentado, a investigar su práctica y a construir una cierta actitud inconformista que le conduzca a hacer de la reflexión e indagación, un hábito o modo de proceder común en su actividad profesional.

Pero veíamos a lo largo del capítulo, que la formación docente se materializa en unas prácticas que adoptan una u otra forma en función de sus contextos de referencia. Su finalidad, organización, estructura y modalidades responden a una serie de variables tales como los condicionamientos políticos y económicos de una región o país, la evolución histórica de la carrera docente o los cambios que se producen a nivel científico y educativo en las sociedades modernas.

De acuerdo con este último aspecto, señalaban las autoras latinoamericanas la gran variabilidad de modelos que predominan en la formación docente de los países de la región latinoamericana, y la diversidad de instituciones encargadas de su gestión y organización. Pese a la dificultad de homogeneizar las últimas tendencias de la formación docente en los países latinoamericanos, sí que se constata en los últimos años, una progresiva descentralización de la formación permanente del profesorado, hecho tangible por la creación de órganos y estructuras exclusivamente encargadas de coordinar las actividades de formación y capacitación a nivel nacional. Este es el caso de Argentina con la creación de la Red Federal de Formación Continua o el caso de República Dominicana y la instauración del INAFOCAM. Otro ejemplo similar lo encontramos en el modelo administrativo vigente en España a partir de la implantación de la LOGSE. En este caso, la formación permanente del profesorado compete a las comunidades autónomas que, en primera instancia, elaboran planes autonómicos de formación permanente, que se despliegan y concretan en los planes provinciales a través de los *Centros de Profesores*. Este modelo, como nos recordaba Mario Martín Bris, implica una mayor adecuación de la formación a las realidades y necesidades concretas de los centros educativos y de su profesorado.

Pero además de la evolución que han experimentado los modelos organizativos utilizados en la formación permanente del profesorado, encontramos en Europa y Latinoamérica, muestras encomiables de los esfuerzos que se están realizando, a nivel administrativo y a nivel local, por mejorar la capacitación y el desarrollo profesional del profesorado de todas las etapas educativas. De este modo, los círculos de aprendizaje, las redes de docentes y la actualización y mayor adaptación de los programas de formación docente de diferentes países,

son un reflejo del creciente interés por destacar el papel central que el profesorado desempeña en la calidad de la educación.

En este contexto de experiencias y propuestas diversas, hallamos puntos de unión y nexos simbólicos independientemente del país o continente al que nos estemos refiriendo. Sin ir más lejos, las aportaciones realizadas a lo largo de este capítulo muestran un conjunto de retos y desafíos que pueden hacer converger en una misma línea, todas aquellas iniciativas y sugerencias que vayan apareciendo en el ámbito de la formación del profesorado.

En primer lugar, aparece con fuerza la idea de instaurar sistemas y modelos de formación contextualizados a las realidades prácticas de los centros educativos, es decir la generación de contextos y alternativas que, en forma de proyectos de innovación, cursos, seminarios o asesoramientos, se ajusten a las demandas, necesidades e intereses reales del profesorado. Este reto pasa necesariamente por la implicación y participación de todos los miembros del equipo docente de un centro en la confección del plan de necesidades de formación continua del centro. En definitiva, se concluye que el crecimiento y evolución de cualquier profesor, irá asociado a su desarrollo social y profesional dentro del centro al que pertenece, y se construirá a través de las oportunidades y espacios pensados para el trabajo en común y la relación colaborativa con otros compañeros.

La formación permanente del profesorado debe promover contextos de aprendizaje autónomos y cooperativos. Es decir, debe fomentar el desarrollo de acciones de aprendizaje individuales, de reflexión sobre la propia práctica, de lectura individual y de reconocimiento de los conflictos y contradicciones que surgen en la realidad concreta de cada profesor. Pero esta fase de construcción personal, debe acompañarse siempre de momentos de intercambio y trabajo colaborativo con otros docentes en torno al diseño e implementación de proyectos de desarrollo profesional o de innovación docente. En este sentido, el trabajo colaborativo se convierte en una buena alternativa para conocer la práctica de los demás, para contrastar la propia experiencia docente y para alcanzar mayores cotas de colegialidad entre el profesorado.

En cuanto a los contenidos de la formación, existe un elevado consenso respecto a la importancia de intensificar la formación en contenidos culturales, aunque se evidencia una preocupación por fomentar la formación en contenidos pedagógicos que conduzcan al profesorado a un estado permanente de inquietud, cuestionamiento e indagación ante todo aquello que sucede en el aula, en el centro educativo y en la comunidad. Formar en actitudes y desvelar la conciencia del profesorado ante la responsabilidad educativa, ética y social implícita en su propio rol, son algunos de los retos a los que actualmente se enfrenta la formación del profesorado.

Pero además, uno de los contenidos indiscutibles en la formación permanente tiene que ver con la cuestión dilemática de la construcción de la identidad profesional docente. Esta necesidad se explica por las paradojas y demandas, a veces contradictorias, que coexisten en la profesión. Es importante analizar junto

al profesorado la imagen que posee de sí mismo, cómo percibe y vive los cambios, y en base a ello, reconstruir de manera individual y colaborativa las nuevas identidades que requiere la educación actual.

Por último, un elemento deficitario, común en la formación del profesorado de un número importante de países de Europa y América Latina, es la falta de una cultura de evaluación de los planes de formación. Con frecuencia, se desconoce tanto el impacto de la formación en el profesorado como la calidad real de aquello que se ofrece en las acciones formativas. La evaluación del impacto, es decir conocer si un programa de formación genera cambios y transformaciones reales en el profesorado y qué influencia tiene en su práctica docente, en ocasiones se confunde con una valoración superficial de la satisfacción del docente respecto a la actividad formativa en la que ha participado. En este sentido, urge la instauración de un sistema de evaluación que mire los procesos internos del docente, donde sea éste mismo el encargado de dar cuenta tanto del grado de importancia y significado que tuvo para él el haber participado en la formación, como del proceso de situar en su realidad institucional y social los aprendizajes realizados durante la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Elliott, J. (1993). Professional Education and the Idea of Practical Education Science. En J. C. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. Londres: The Falmer Press, 65-85.
- Ajanović, DŽ. (1996). Faze u unapređivanju nastavnog procesa ("Fases en mejoramiento de proceso instructivo"), *Didaktički putokazi*, vol.3, Zenica.
- Alibabić, Š. (1997). Učitelj-doživotni učenik ("Maestro-alumno hasta el fin de vida"), *Prosvjetni list*, vol. 4-5, Sarajevo.
- Brkić y Hadžić-Suljkić (2001). *Preopterećenost učenika* ("Sobrecarga de alumnos"). Tuzla: Jela Eduka.
- Canevaro, A. (1991). *Obrazovanje profesionalnog edukatora* ("Educación de educadores profesionales"). Rim: La Nouva Italija Scientifica.
- Carlren, F. (1990). *Odgoj ka slobodi, Društvo za waldorfsku pedagogiju* ("Formación hasta la libertad, Sociedad de pedagogía de Waldorf"), Zagreb.
- Delors J. (1998). *Učenje blago u nama* ("La educación encierra un tesoro"). Zagreb: Zagreb.
- Dervišević, A., *Permanentno obrazovanje u svijetu* ("Educación permanente en el mundo"), Muallim vol.6, *Časopis za odgoj i obrazovanje*. Udruženje ilmije: IZU BiH.
- Desforges, CH. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje* ("Aprender y enseñar con éxito"). Zagreb: Educa.
- Dizdar, S. (1998). *Razvoj i perspektivwe obrazovanja u Bosni i Hercegovini* ("Desarrollo y perspectivas de educación en Bosnia y Herzegovina"). Sarajevo: Ministerio de educación, ciencia, cultura y deportes.
- Documento: *El papel verde, Strategija i politika za reformu stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini* (2000). ("Estrategia y política de educación vocacional") Phare program za stručno obrazovanje i obuku: BiH.
- Filipović, D. (1971). *Permanentno obrazovanje* ("Educación permanente"), Beograd.

- FOD BiH (2001). Documento de Proyecto “*Modelo de cambios sistemáticos en educación secundaria*”. Sarajevo.
- Freinet, C. (2000). *Nastavnik u potrazi za posrednicima i organizacionim predmetima* (“Maestro en búsqueda de intermediarios y sujetos organizativos”). Bononja: Znanstvena redakcija Andrea Canevaro.
- Gannicott K. i Throsby D. (1994). *Educational Quality and Effective Schooling*. Paris: UNESCO.
- Glasser, W. (1994). *Nastavnik u kvalitetnoj školi* (“Maestro en escuela cualitativa”). Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogia: conocimientos básicos*. Zagreb: Eduka.
- Hadžić-Suljkić, M. (2002). *Permanently usavršavanje nastavnika – pravo i uvjet napredovanja u zvanja* (“Desarrollo permanente de maestros-derecho i condición por avanza en profesión”). Sarajevo: Prosvjetni.
- Langran P. (1971). *Uvod u permanentno obrazovanje* (“Introducción a la educación permanente”). Beograd.
- Mitrović D. (1976). *Modernos cursos de pedagogia comparativa*. Sarajevo: Svjetlost .
- Mitrović, Lj. (1989). *Permanently stručno usavršavanje nastavnika* (“Desarrollo permanente de maestros”), vol 3-4, Sarajevo: Pedagoško-andragoški rad.
- Muminović, H. (2000). *Vjeronauka, učenje i poučavanje* (“Clases de religion, aprendizaje e instrucción”), vol. 20. Zenica: Didaktički putokazi.
- Oaklander, V. (1996). *Put do dječijeg srca* (“Camino a corazón de niño”). Zagreb: Školska knjiga.
- Pašalić-Kreso, A., *Edukacija edukatora na Univerzitetu* (“Educación de educadores en universidad”), vol. 37. Sarajevo: Prosvjetni list.
- Pivac, J. (1984). Neka od polazišta u organiziranju jedinstvenog sistema odgoja, obrazovanja i usavršavanja nastavnika (“Algunas posturas en organización de único sistema de formación, educación y desarrollo de maestros”). *Pedagogija* vol 3. Beograd.
- Prodanović, T.T. (1979). *Savremeno osposobljavanje i permanentno usavršavanje budućih nastavnika* (“Moderna educación y permanente progreso de futuros maestros”). Sarajevo: Pedagoško-andragoški rad 3-4.
- Wroscinski, R. (1973). *Edukacijapermanentna*, Warsavzawa.
- Young people facing difference, Mladi ljudi suočeni sa razlikama* (1995) (“Los jóvenes enfrentados con diferencias”). Vijeće Evrope.
- Žiga, J., *Cjeloživotno učenje kao zahtjev modernog vremena* (“Educación permanente como requisito de época moderna”) *Obrazovanje odraslih* vol 1-3, BKC Sarajevo.

CAPÍTULO 5

La formación permanente del profesorado en las etapas del sistema educativo

INTRODUCCIÓN

M^a Lourdes Montero¹

La formación del profesorado de las diferentes etapas educativas es, sin duda, un factor decisivo para asegurar una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas que están en la actualidad en nuestras instituciones educativas. Sin embargo, resulta así mismo cierto que continúa configurándose como un problema grave al tiempo que se la considera como la mejor solución en educación, en el decir de Fullan, un reconocido investigador de los derroteros del cambio en educación. Difícilmente podría ser de otra manera en tiempos de continuas mudanzas, incertidumbres y desafíos para el desempeño de la tarea de profesores y profesoras de todos los niveles del sistema educativo.

Cualquier intento de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras instituciones educativas, desde la educación infantil a la universitaria, pasa, indefectiblemente, por la mejora de las capacidades de profesores y profesoras, meta irrenunciable de la formación del profesorado. Una educación de calidad para todos exige, como correlato, una atención mayor a las exigencias de una *formación de calidad para todo el profesorado*, además de exigir atender también a otros factores como sus condiciones laborales.

Cuando hablamos de formación del profesorado estamos incluyendo bajo este paraguas las diferentes etapas que la configuran: preparación inicial para el

¹ Dra. M^a Lourdes Montero Mesa es catedrática de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Ha escrito diversos libros y artículos sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado de todos los niveles educativos. Forma parte y colabora con numerosas Asociaciones de carácter científico y profesional y actualmente coordina el grupo de investigación Stellae (GI-1439 de la USC y código 08IDI0752 en el Catálogo de Grupos de Investigación del Sistema de I+D+I de Galicia).

desempeño de la profesión docente, la etapa de integración del profesorado principiante en los centros educativos y el desarrollo profesional del profesorado en ejercicio mediante oportunidades de formación permanente. Y si bien las reflexiones de esta mesa se focalizarán en la etapa de la formación permanente, la de mayor duración en la vida profesional, quizás sea necesario insistir en la necesidad de establecer mayores y mejores vínculos entre cada una de las etapas de la formación, si queremos contar con un profesorado competente y motivado. Las diferentes intervenciones ponen claramente de manifiesto tanto la complejidad creciente de la función docente cuanto las demandas, posibilidades y límites de la formación del profesorado globalmente considerada.

Los buenos profesores no nacen, sino que se hacen y, en ese proceso de configuración de una identidad profesional, la formación ocupa un lugar indiscutible. Atraer, formar, retener y posibilitar el desarrollo profesional del profesorado, es un eslogan elegido para poner de manifiesto la preocupación de los países europeos ante las dificultades y perplejidades por las que parece estar transitando la profesión docente como ante la previsión del aumento de demanda de nuevos profesores en los próximos años.

Profesoras y profesores ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje de los y las estudiantes, constituyen los recursos *más significativos* de los centros educativos y son, en consecuencia, esenciales para cualquier empresa de mejora de los mismos. La atención a la calidad de su formación debería convertirse en un objetivo político prioritario dirigido a promover y mantener su compromiso intelectual y emocional con la complejidad de su tarea.

La profesión docente se enfrenta en la actualidad con numerosos e interrelacionados desafíos y quizás no se encuentra en las mejores condiciones para arrostrarlos. La formación del profesorado no ha sido precisamente un asunto prioritario en las políticas educativas de este país durante los últimos años, lo que no puede por menos de resultar preocupante ante las demandas que las sociedades del conocimiento están planteando al conjunto del profesorado y, de manera especial, a quienes desempeñan su función en los niveles obligatorios del sistema educativo. La atención a la diversidad, la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Información) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la convivencia democrática en los centros; la colaboración entre el profesorado, el aprendizaje de los valores de la ciudadanía, etc., exigen contar con un profesorado altamente cualificado y comprometido con su tarea.

Cualquier ámbito profesional necesita de recursos humanos competentes y motivados, y la educación no tiene por qué ser una excepción. Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos y latinoamericanos, atender en simultáneo la calidad de la formación y las condiciones laborales del profesorado de las diferentes etapas educativas. Asegurar que un número suficiente de profesores se mantenga competente y motivado del principio al fin de su carrera docente se está convirtiendo así en un reclamo insistente.

Y no deja de resultar estimulante esta situación para quienes llevamos mucho tiempo haciendo de la formación del profesorado nuestro ámbito de docencia e investigación y, quizás por ello, adolecemos de un cierto escepticismo ante el repiqueteo de campanas anunciando un renovado interés por la misma. ¿Habrá llegado el momento de prestar mayor atención a este ámbito, más bien relegado en los últimos años en las agendas de la política educativa?

Una formación de calidad es aquella que acaba formando parte de la urdimbre profesional de profesores y profesoras. De modo que la estrategia formativa por excelencia sería la implicación de profesores y profesoras en proyectos compartidos que posibiliten la indagación reflexiva y crítica sobre su propia práctica, estrechamente vinculados a las necesidades y proyectos de un centro determinado.

Claro que no todos los problemas que afectan al profesorado pueden ser resueltos por la formación. El exceso de expectativas puede ser una estrategia dirigida a olvidar la estrecha vinculación con las condiciones en las que los profesores desarrollan tanto la formación como la enseñanza, además de diluir su responsabilidad en ambas.

De ahí la necesidad de repensar la formación más allá de considerarla como un conjunto de medidas adoptadas con ocasión de una reforma educativa y proponer como alternativa el análisis de sus efectos en el desarrollo profesional del profesorado y en la mejora de su práctica docente, probablemente los indicadores más fiables de su validez; de ahí también la necesidad de cambio de perspectiva epistemológica considerando a profesoras y profesores como *sujetos* de la formación en lugar de cómo objetos de cambio. El enfoque de la formación permanente del profesorado en ejercicio debería descansar en la idea de posibilitar un desarrollo profesional ampliado y apostar por un modelo complementario frente a otro compensatorio de carencias, metas ambas difíciles de alcanzar pero no imposibles.

Ligar la formación a las reformas, como si se tratara de su cordón umbilical, tal y como viene sucediendo habitualmente en los últimos años, está limitando la creación de "otra" cultura de la formación por el propio profesorado, de manera que ésta forme parte de su tejido profesional, su profesionalidad y su identidad, alternativa a la persistencia de una cultura de la formación como conjunto de medidas a las que se acude sólo cuando las presiones políticas, económicas, sociales, culturales o tecnológicas obligan a hacerlo. La formación del profesorado no debería continuar dependiendo en exclusiva de las exigencias políticas de las reformas educativas de turno, lo que dificulta la construcción de su sentido por el profesorado de manera que «rara vez se la relaciona con objetivos más amplios y no se tiene en cuenta la idea global de lo que se está persiguiendo».

Reencantar la enseñanza en tiempos de cambios y reformas constantes, como los que vivimos, exige poner en juego energías, "mover" ilusiones y corazón. Quizás puede pedirse este esfuerzo a un profesional si es tratado y valorado como sujeto de esa transformación y no es de recibo hacerlo si sólo es considerado como objeto a transformar.

En este contexto de consideraciones, los interrogantes planteados a la reflexión de los ponentes de esta mesa son los siguientes:

- La formación permanente del profesorado ¿está prestando el apoyo que profesores y profesoras de las diferentes etapas educativas necesitan para hacer frente a los desafíos de la llamada sociedad del conocimiento?
- ¿Qué cambios serían necesarios realizar en la formación permanente del profesorado para trabajar en la dirección de afrontar esos desafíos?
- ¿Cuáles son las posibilidades y límites de la formación permanente para mejorar la enseñanza?

Todas y cada una de las cuestiones formuladas, tratan de poner de manifiesto la relevancia de la formación que, junto a otros factores, se plantea como condición necesaria para hacer frente a los desafíos inscritos en las sociedades –y economías– del conocimiento. La interpretación que los diversos ponentes² hacen de ellas posibilita examinar el juego de oportunidades y límites, luces y sombras de la formación permanente del profesorado.

1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Joan Doménech³

En las prácticas de formación permanente podemos encontrar una formación que favorece el desarrollo profesional y también una formación técnica-eficientista, por lo tanto es importante hacer una reflexión de cuáles son los elementos que van en una línea de desarrollo profesional y cuales son los que van en una línea de mejora técnica, de mejora tecnicista.

Se ha de reconocer la mejora de la formación permanente de carácter técnico en los últimos años –otra cosa es si nos interesa potenciarla o no nos interesa potenciarla–, aunque recuerdo una metáfora que Postman utiliza cuando compara

²*Nota de Edición:* Queremos incluir algunas ideas aportadas por el profesor Vicenç Arnaiz (Psicólogo y profesor de la Universitat de les Illes Balears) sobre la Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil, basándonos en su aportación oral en la mesa. Según Arnaiz, la realidad en las escuelas y la realidad en los conocimientos y en las relaciones sociales son tan rápidas, tan ágiles, tan volubles que es preciso organizar contextos de reflexión, espacios donde los docentes y las familias puedan encontrarse, conocerse, reflexionar, discutir y disfrutar. Por lo tanto, la escuela no sólo ha de tener una horizontalidad interna, entre docente y alumno, sino también con el tejido social, de manera que buena parte de los contextos de formación impliquen, en su organización, la participación de familias. Todas las actividades de formación deberían tener en cuenta la dimensión personal del profesorado, de manera que su organización incluyera un espacio que, utilizando determinados tipos de recursos metodológicos, permita enlazar lo personal con lo profesional; permita descubrir y tomar conciencia de qué consecuencias tiene aquello de lo que se está hablando a nivel personal, o qué necesidades, capacidades personales existen y cómo se pueden incorporar.

³ Joan Doménech es maestro de educación infantil y primaria y actualmente dirige una escuela pública en Barcelona de nueva creación. Durante muchos años, ha participado en actividades de formación permanente, ligadas sobre todo a la reflexión que se ha realizado en Cataluña desde los movimientos de renovación pedagógica.

la educación a un tren. Éste cada vez sale más puntual y llega más puntual, pero cada vez sabe menos hacia donde se dirige. Yo creo que la reflexión que Postman hace para toda la educación nos vale también para la educación permanente. Cada vez hay más planes de formación más perfectos, más técnicos, técnicamente más perfectos, que empiezan y terminan y tienen unos criterios organizativos más establecidos, pero muchas veces lo que nos planteamos es hacia dónde va esa formación, o cuáles son las finalidades o intenciones educativas que hay en estos planes.

Hemos de tener en cuenta que pueden existir diversas motivaciones del profesorado, como usuarios, y de los responsables de la formación, léase administración, instituciones universitarias, etc. y es importante ser capaces de analizarlas –sin estigmatizar ni considerar negativamente esas motivaciones– para observar cuáles son los elementos que nos permiten potenciar una formación más emancipadora, una formación que insista más en el desarrollo profesional.

1.1. Motivación del profesorado

Actualmente, tenemos presente los sexenios y estadios. En un principio tuvieron consecuencias positivas, ya que aumentaban las retribuciones, aumentaba el reconocimiento de la formación, se estimulaba a que muchos profesores pudieran hacer formación..., pero a la larga, los efectos secundarios han sido que las necesidades de desarrollo profesional no fueran valoradas. Por lo tanto, las motivaciones del profesorado van desde hacer formación para conseguir esa retribución complementaria a su sueldo, hasta el profesorado que asume que dicha formación tiene una relación directa con su desarrollo profesional, es decir, tiene una relación directa con la necesidad de mejorar día a día el aprendizaje que se da en la institución escolar. Entremedio de esta motivación más económica o personal y esta motivación más ideológica o profesional, podemos encontrar motivaciones que responden a necesidades del sistema, a problemas específicos de los centros, que, a veces, aprietan tanto como para cambiar el chip de plantearse las necesidades de formación.

1.2. Motivación de los responsables de la formación

Referente a la administración o los responsables de los planes de formación también podemos encontrar motivaciones diversas. El querer desarrollar profesionalmente al colectivo y a los centros, hay experiencias que lo demuestran, pero al lado de estas experiencias también hay mucha formación planificada basada en una desconfianza en el propio sistema, en la propia institución, en el propio profesorado, de que es capaz de desarrollar profesionalmente. Esta desconfianza es notoria en muchos de los planes de formación pues no se tienen en cuenta cuáles son las necesidades del desarrollo de los equipos directivos en cada uno

de los contextos. Existe la concepción de que los centros son incapaces de innovar por sí solos, por lo tanto hay que decirles cómo innovar, cómo han de hacer las cosas, cómo debemos cambiar y mejorar la calidad educativa, consecuencia que revierte en las reformas educativas.

Respecto a las posibilidades y límites de la formación permanente del profesorado señalaremos cuatro ideas:

1. La primera idea hace referencia a los modelos de formación permanente los cuales deben ser los mismos que los modelos educativos, los modelos de aprendizaje, que queremos impregnar en las escuelas.
2. La segunda idea tiene por misión cambiar los objetivos, cambiar las prioridades, que potencien un cambio cultural en los propios maestros. De esta manera, ha de entenderse la formación permanente como una parte del desarrollo profesional y además debe concebir que el desarrollo profesional sea imprescindible para mejorar la calidad del aprendizaje de la escuela.
3. La siguiente idea, la tercera, entiende que la formación permanente debe basarse en la experiencia individual de cada maestro y colectiva de cada institución.
4. Y, finalmente, la cuarta idea, se fundamenta en realizar la formación permanente en la propia institución educativa, es decir, el formador, que no tendría que ser externo, ha de estar integrado en el propio equipo, debería conocer al equipo, pues sino este desconocimiento no transformará la educación. En las instituciones educativas la formación debe ser de carácter formal e informal, por lo tanto, debemos ser capaces de crear espacios informales de formación y, en este caso, la formación debe ser capaz de construir y reconstruir el propio proyecto educativo y el propio proyecto de la institución. Es decir una formación de carácter global, de carácter cultural que tuviera en cuenta todos estos elementos aislados.

2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Miquel Nistal⁴

2.1. ¿Qué hace la formación permanente en este momento para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento?

Las transformaciones tecnológicas en el ámbito educativo han propiciado el desarrollo de la enseñanza virtual y han flexibilizado el aprendizaje, sobre todo, al otorgar mayor autonomía a las acciones de adquisición y aprovechamiento del saber. También han dado pauta a la emergencia de nuevas estrategias pedagógicas

⁴ Miguel Nistal, profesor de biología y geología en secundaria. Formador de formadores del ICE de la Universitat de Barcelona. (Para un mayor desarrollo de algunas de las ideas de este texto puede verse del mismo autor: *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila Edit. 2000.)

que recuperan la importancia (en el sentido antiguo o artesanal) del aprendizaje, redimensionando el peso específico del aprendizaje por encima de la enseñanza y su carácter significativo, individualizado a lo largo de la vida.

Este escenario plantea diversos desafíos para los profesores en el siglo XXI y vislumbra un problema mayor: la crisis de la profesión docente, que profundiza la crisis de los sistemas educativos.

Para el cambio educativo del porvenir, los docentes deben no sólo renovar sus saberes constantemente, sino ser competentes para usar las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente, se requiere resignificar el rol del docente y la docencia en la sociedad; construir un nuevo estatus y adscripción para reconstruir su identidad a partir del desempeño de la profesión.

El sistema educativo enfrenta una realidad muy compleja: aumento de la incertidumbre y diversidad social, política y cultural. La globalización y su impronta tecnológica aceleran los cambios y colocan a los sistemas educativos ante retos y desafíos extraordinarios. A la educación se le imponen las metas del pasado y se le agrega la carga del futuro: calidad, equidad e inclusión de la diversidad.

La impronta de las innovaciones tecnológicas de la sociedad demanda una transformación radical de los procesos educativos (tanto formales como informales). Hoy, éstas se centran en la interactividad que garantiza la conectividad tecnológica e imponen a los sistemas educativos una serie de transformaciones que darán nuevo significado a la enseñanza y el aprendizaje. Este escenario representa, a la vez, un peligro y una oportunidad. Enunciemos algunos de sus elementos como puntos para la discusión.

1. Nuevos desafíos: nuevos roles para la enseñanza-aprendizaje

Las TIC traerán cambios en la naturaleza del trabajo del profesor, pero éste seguirá habitando una paradoja: deberá buscar su identidad en una comunidad abierta, flexible, sin fronteras, interdependiente y virtualizada, pero continuará, por otra parte, habitando un espacio social cerrado, rígido; dependiente, y acotado a un tiempo y un espacio presencial (la escuela y el aula). Hasta hoy, los logros de las TIC en la mejora del aprendizaje son ambiguos. El verdadero corazón del sistema educativo sigue estando en el aula y este espacio no ha sido intervenido radicalmente por las TIC.

El profesor vivirá entre el pasado que lo ancla a su estatus y su antigüedad, y el porvenir, que lo convierte en un gestor de conocimientos que garantiza-asegura conocimiento (logros de aprendizaje) y lo certifica. Esta tensión modificará la división social de trabajo actual en nuestras escuelas, la cual se enfrentará al uso renovador de las prácticas pedagógicas que auspician las TIC.

Esta contradicción provocará nuevos ejercicios en la docencia que estarán centrados en la producción del saber (saber y saber hacer) y en las acciones comunicativas más que informativas del profesor (saber convivir y saber ser). De una docencia basada en el currículo y la permanencia a una apoyada en la competencia y la eficacia más allá del currículo.

2. Devaluación de la docencia y resignificación de la práctica docente

En nuestro país, la docencia se encuentra en crisis, algo nada nuevo. La consideración social, la propia autoimagen, en muchos casos negativa del docente, propician, entre otras razones, la devaluación anunciada.

La profesión docente no está regulada por la productividad (los resultados) o la innovación (el cambio) sino por la permanencia (antigüedad) y el estatus (grados académicos). Por tanto, implementar incentivos es difícil y más implantar innovaciones. Éstas dependen de incentivos reales (remuneraciones mayores, adscripciones y estatus mayores).

Por esto, la formación del profesorado debe cambiar hacia una dimensión que permita la rendición de cuentas y transparencia en el trabajo. Esto pasa por cambiar radicalmente no sólo lo que deben aprender (la pertinencia del saber docente) sino cambiar la dimensión cultural del docente que debe mutar hacia la evaluación externa y continua de su práctica profesional.

3. Estrategias pedagógicas exitosas: de la tradición a la innovación

Aunque parezca paradójico, en muchos casos las prácticas pedagógicas eficaces no son producto de innovaciones, sino de una pedagogía tradicional, bien hecha, que sigue una metodología de aprendizaje tradicional rigurosamente organizada, planificada.

Numerosos estudios demuestran que las prácticas pedagógicas muy estructuradas dan excelentes resultados de aprendizaje. Por tanto, la planificación, la organización y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluados externamente (de manera inteligente y pedagógica) producen rendimientos de aprendizaje altos. Esto se refiere a varias acciones estructuradas: altas expectativas de los profesores con respecto de sus alumnos, seguimiento cercano a los niños e intervenciones concretas en sus problemas y retrasos, cercanía con la familia.

Sin embargo, las TIC son vitales no sólo por el potencial del impacto en los rendimientos de aprendizaje, sino porque el mundo laboral les demandará el dominio sobre el uso de las tecnologías.

La innovación se debe inducir desde las experiencias prácticas y aprender de ellas: las metodologías exitosas que vienen deducidas, desde arriba, nunca arriban a la escuela concreta. Para lo cual hay que descentralizar la escuela y ubicarla cerca de la comunidad. Ello implica que se vincule con su sociedad y se inserte positivamente en ella con el propósito de que cada día la escuela evalúe sus resultados, pues debe retener a sus estudiantes y esto sólo se logra si están aprendiendo.

Para poder valorar el apoyo que la Formación Permanente aporta a los docentes es necesario, bajo mi punto de vista, considerar la diferente oferta formativa que desde las administraciones educativas llega hasta el profesorado. La

oferta es amplia, teóricamente adecuada a las necesidades, ya que formalmente parte de la detección de necesidades. Los objetivos están bien definidos y la estructura organizativa es, *a priori*, absolutamente correcta. Si observamos la oferta que los Planes de Formación de Zona establecen en Catalunya:

- Escuela inclusiva (acogida nuevo alumnado, aulas abiertas, mediación, formación tutorial...).
- Currículum e innovación (en diversas áreas).
- Tecnologías de la información y la comunicación y equipamientos.
- Mejora personal y desarrollo profesional.
- Gestión de los centros docentes y servicios educativos.

Se puede observar que abarca de forma suficiente los diferentes aspectos que forman parte de los intereses de formación del colectivo profesional docente. Esto se completa con ofertas de formación más específicas que organizan los ICE y que configura sobre el papel una estructura de formación adecuada.

Se pueden poner algunas objeciones a las ofertas de formación institucional:

- Quedan lejos de la realidad y de las preocupaciones de muchos claustros.
- El tiempo de discusión previo en la comunidad educativa es breve, no existe debate en torno a la detección *in situ* de los problemas objeto de formación o no existe la cultura grupal necesaria para consensuar profesionalmente las demandas.
- Los asesoramientos a centros, muchas veces se perciben como “ayudas” de alguien no cercano al problema que se discute y, por tanto, con poca capacidad de incidencia real en lo que se plantea. En otras ocasiones se pueden producir incluso recelos o rechazos.
- La formación de contenido puramente disciplinar, muy valiosa en un contexto general, muchas veces se percibe más como una forma de realización personal (muy válido por otra parte) de quien la recibe que como algo que tendrá una aplicación directa en el aula y que supondrá algún cambio, por pequeño que sea, en la práctica docente.
- Existe un déficit importante en la evaluación posterior (interna y/o externa) de la mayoría de propuestas de formación permanente, por lo cual, ni se orientan adecuadamente los esfuerzos que no conducen a nada en concreto (todo lo concreto debe ser valorable concretamente) ni se sabe para qué y por qué de los esfuerzos de formación que se realizan.
- La formación que no afecte de manera global a colectivos profesionales tendrá poca repercusión en la práctica docente. Es necesario ir a vías de FP que acerquen institucionalmente la formación a los centros.
- Las TIC se visualizan desde los centros como una cosa muy compleja que complica más el hecho docente y que genera más dificultades que ayudas proporciona. En el área concreta de ciencias de la naturaleza, parece que

aprender complejamente los *maquinarios* de trabajo y *software* más o menos complicados son la base de las TIC. La complejidad y las dificultades del día a día, hacen que estas herramientas tan útiles tengan un escaso impacto en la realidad docente de muchos centros.

2.2. ¿Qué cambios será necesario realizar en la formación permanente?

Cualquier experiencia de formación ha de dar lugar necesariamente a algún tipo de cambio o progreso en la práctica docente, por pequeño que sea. La simple incorporación de la experiencia formativa en el acervo personal, que no tenga ningún reflejo en el día a día del aula tendrá poco valor auténticamente formativo.

Creo, a la luz de mi experiencia profesional, que la formación del profesorado muestra eficacia y conexión si parte de la práctica docente y si se conecta de forma emocional y vivencial con el formador. Por tanto, y en este sentido, creo que se deberían generalizar las siguientes normas:

- La introducción de una metodología de formación que parta de manera globalizada de la práctica docente y de la observación sistematizada de ésta como punto inicial. En este contexto, la práctica reflexiva se sitúa como un instrumento de formación muy potente.
- Los formadores que acudan a los centros deben estar situados profesionalmente en la etapa que asesoren. La lejanía experiencial conduce a una baja conexión emocional entre los docentes y el formador. Difícilmente se pueden introducir innovaciones metodológicas, didácticas, organizativas, si el colectivo que las recibe las ve como algo ajeno y extraño en quien asesora o coordina el proyecto formativo.

Es necesario introducir la formación como una parte de la jornada laboral del profesorado. Si se continúa con el modelo actual, basado en el voluntarismo y en el poco reconocimiento profesional de lo que se recibe, difícilmente la formación conducirá a cambios significativos en la práctica docente, que es lo que pretende.

La formación en TIC ha de huir del tecnicismo actual que convierte lo informático y lo multimedia como algo fundamentalmente técnico que se debe aprender. El paso siguiente y el reto de la formación futura es incorporarlo al currículum como un elemento más, muy importante si cabe con los retos de fundamentación didáctica que comportan.

Los cursos de formación deberían incorporar de forma sistemática formas de contacto entre sesiones no presenciales que permitieran seguir el contacto entre docentes y formador. La experiencia de los espacios virtuales compartidos (*moodle* o similares) es muy positivo en estos casos. Esto facilitará la adquisición de esta herramienta posteriormente entre los docentes que la experimentan. La formación semipresencial se debería imponer en la mayoría de las formas de

formación permanente. Esto facilita la incorporación a la praxis del docente de los contenidos que se trabajen en las sesiones grupales y, a través de plataformas virtuales mantener el contacto entre los miembros del grupo de formación y crear comunidad entre todos los docentes.

Se deberían potenciar las ofertas de formación que afectan a todo el claustro o que afectan globalmente a departamentos didácticos. La manera de hacerlo podría ser a través de la detección de problemas de organización, gestión, didácticos, etc. (de forma externa al centro y de forma interna). Las dos vías de detección deberían confluir y al hacer la propuesta de actuación se deberían incluir pautas de ayuda que podrían incluir asesoramientos, creación de seminarios o grupos de apoyo, etc. Es posible que esta respuesta global a un problema planteado incluyera la presencia de un equipo de formadores que actuara de forma coordinada en el intento de resolución de la problemática suscitada. La oferta debería incluir una evaluación (interna y externa) de las vías de mejora que se incluyeran. En definitiva, la tendencia ha de conducir a llevar la formación a los centros, abordar los problemas de forma global y mediante la implicación al máximo de la comunidad educativa.

Este modelo considera el centro educativo como eje generador de la actividad formativa, la cual se desarrolla según las características del centro y de su profesorado, permite que los participantes tomen parte en su diseño y fomenta la autoformación. Su aplicación favorece el desarrollo profesional individual y del centro a través del trabajo en equipo, potenciando procesos de investigación aplicada y de contraste de experiencias, vinculando los conocimientos teóricos a la práctica, con el fin de dar solución a las situaciones problemáticas y a las necesidades que se derivan de la práctica docente. De su consolidación y continuo desarrollo, emergerán procesos de innovación y cambio en el sistema educativo.

2.3. ¿Cuáles son los límites de la formación permanente?

En principio hay una serie de factores que no favorecen la innovación. Analicemos alguno de estos factores, cosa que permitirá luego introducir algunas correcciones.

1. En el ámbito del alumnado se puede incluir:
 - Las ratios elevadas: los métodos participativos, el trabajo con materiales, los recursos TIC y la mayoría de innovaciones son difíciles de controlar con un número elevado de alumnos. Sólo la sensación de desorden y de descontrol ya puede ser motivo suficiente para dejar de lado muchas propuestas de innovación.
 - El factor social: muchos padres y alumnos tienen una imagen prefijada muy clásica del profesorado y relacionan calidad educativa con asignaturas difíciles de aprobar. El profesorado innovador puede encontrar fuertes reticencias en estos sectores.

- La dificultad de gestionar las clases de forma participativa: la gestión tradicional del aula es aparentemente sencilla; en cambio, si se quiere que los alumnos participen activamente, todo resulta bastante más complicado e incómodo para el profesorado.
2. Hablando del profesorado, se debe tener en cuenta:
- La presión del contrato didáctico implícito que gobierna las relaciones en las aulas que hace que el aprendizaje sea sobre todo memorístico, repetitivo y algorítmico.
 - La inercia que lleva a reproducir las mismas formas de aprendizaje con nuestros alumnos que nosotros habíamos recibido. Todo lo que se aparte de este guión estará lleno de incógnitas e inseguridades.
 - La poca información que hace que algunos sectores del profesorado no accedan a la divulgación de las innovaciones, sea porque no se canalizan desde la administración o desde otras instancias de manera precisa, sea porque no están dispuestos a hacer el esfuerzo que pide la formación continua.
 - En ocasiones se puede dar el fenómeno contrario, o sea, el exceso de información que puede provocar incapacidad de discernir las innovaciones que pueden ser válidas, lo cual puede conducir a la retracción, al inmovilismo y a pensar, generalizando, que todas son poco acertadas.
3. Si consideramos los centros.
- Las dificultades para poner de acuerdo todo un equipo de profesores.
 - Las dificultades por analizar y evaluar los resultados.
 - La falta de recursos (sobre todo TIC).
4. Algunos factores se pueden centrar en la administración:
- La carencia de estímulos institucionales para el profesorado que innova.
 - Las deficiencias en la formación didáctica o disciplinar del profesorado debido a una formación inicial deficiente y un sistema de acceso a la profesión más basado en la erudición disciplinar que en la capacidad didáctica.
 - La sensación de falta de tiempo: el profesorado se ve afectado por el peso de los programas educativos, muy amplios y ambiciosos, y por las pruebas de acceso a la universidad. Las exigencias de las universidades, que esperan unos alumnos con unos niveles de formación que corresponden a otras épocas, también contribuyen al agravamiento de esta sensación.
 - La dificultad de innovar a la fuerza: la implantación de la LOGSE supuso un intento de forzar al profesorado a hacer cambios profundos de tipo conceptual, metodológico y organizativo. Esto provocó inseguridad y desconcierto en el profesorado. En el momento en que estamos con la actual LOE se deberán hacer las cosas de otra manera para no provocar los mismos rechazos.

La longitud de la anterior lista puede llevar a pensar que las dificultades para la innovación son insalvables. Lo cierto, no obstante, es que también hay un buen número de razones y de factores que favorecen la innovación en las aulas. Estos son unos cuantos:

1. En el ámbito del alumnado y de la sociedad:
 - Nuevas demandas de formación por parte de la sociedad: el mundo laboral reclama que se imponga el aprendizaje permanente y la adaptación a nuevas situaciones, a nuevas tecnologías y a nuevas profesiones.
 - La nueva tipología del alumnado: los alumnos han cambiado, como lo ha hecho la sociedad, y parece claro que las viejas recetas no tienen mucho éxito.
 - La necesidad de conseguir una mejora de la motivación del alumnado: los recursos clásicos de trabajo y de gestión de las aulas no consiguen buenos niveles de motivación.

2. Sobre el profesorado hay que tener en cuenta:
 - La aparición de nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden ser un acicate que motive la formación de algunos sectores del profesorado.
 - La aparición de nuevos recursos didácticos y de nuevas metodologías: los recursos informáticos, los recursos audiovisuales, los nuevos materiales didácticos, las nuevas publicaciones didácticas y las asociaciones de profesorado han abierto muchas puertas en la dirección de la innovación.
 - La necesidad profesional del profesorado de reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje: parece evidente que el profesorado debe mantener una reflexión constante sobre aquello que hace en las aulas. Esta reflexión sólo tiene sentido si se traduce en innovaciones dictadas por la readaptación a las situaciones que se presentan en las aulas.
 - La necesidad de mantener la ilusión en el desarrollo del trabajo.

3. En los centros:
 - En los últimos años el número de alumnos por aula ha disminuido sensiblemente y la flexibilidad organizativa ha permitido también la mejora de la atención individual. También ha habido un esfuerzo para la mejora de recursos, especialmente en material informático. El camino sólo se ha iniciado, y es evidente que se puede mejorar mucho en estos aspectos.
 - Mejora de la formación permanente del profesorado: los cursos de formación como lugares de intercambio de ideas, los grupos de trabajo, los seminarios y los asesoramientos han aumentado mucho en los últimos años y contribuirán claramente a la difusión de innovaciones.
 - En los últimos cursos se ha observado una cierta mejora con respecto a la estabilidad de muchos equipos directivos y equipos docentes que pueden facilitar la puesta marcha de innovaciones de largo recorrido.
 - La mejora de los canales de información especialmente a través de Internet.

A modo de conclusión se puede decir que los obstáculos para la innovación son importantes y se deben tener en cuenta. De hecho, este conjunto de obstáculos explican por qué hay una fuerte tendencia a no experimentar cambios o innovaciones en los centros. Aun así, hay que considerar que son menores si los comparamos con las ventajas que nos ofrece el hecho de innovar.

Una conocida frase puede servir para cerrar esta reflexión: «Si siempre haces en clase lo mismo que hacías, obtendrás siempre lo mismo que obtenías».

3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Jaume Martínez Bonafé⁵

3.1. ¿Hacia dónde va el futuro de la formación permanente del profesorado?⁶

Asumiendo el riesgo de aparecer instalado en un discurso antiguo y simplificador, defenderé que la formación del profesorado –la de siempre, la de ahora y la del futuro– se encuentra en la encrucijada de un camino con dos opuestos muy claramente enfrentados: hacia un lado se camina en la dirección de la *alienación*, hacia el otro en la dirección de la *emancipación*. Podemos llamar a ese camino, el camino del conocimiento, y el caminar es el modo en que pretendemos la relación del sujeto con el conocimiento. He preferido este esquema sencillo y de fácil reconocimiento porque en tiempos de debilidad conceptual y efímeros discursos pedagógicos tipo moda Zara –tejidos de baja calidad, precios baratos y diseños a gusto de la demanda de mercado– creo que vale la pena *volver a nombrar* que es algo así como recuperar de la memoria la potencia de la acción de futuro.

3.2. El camino de la alienación

El camino de la alienación es el que sitúa al profesor como profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional. Uds. me dirán que siempre existió un conocimiento elaborado, académico, científico, nacido del rigor investigador, que de algún modo es anterior y externo al propio sujeto. Pero observen que lo que yo subrayo es *la relación* que se establece entre el sujeto y ese tipo de conocimiento: una relación –en este lado del camino– de

⁵ Dr. Jaume Martínez Bonafé es profesor del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Ha publicado diversos libros y artículos sobre las políticas de control del currículum y sobre el desarrollo profesional del docente. Es miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Participa en diversos programas de doctorado en universidades españolas y latinoamericanas

⁶ Una primera versión de este texto fue presentada como ponencia en la Jornada de Celebración del XXV aniversario de la creación del Centro de Profesores de Cuenca, en mayo de 2005.

dependencia, de sumisión, una relación de poder. Ser maestro, por este camino, es dejar hacer y dejar hacerse. Y la formación, en este caso es una formación de *consumidor*: fragmentaria, construida mediáticamente, deslocalizada, efímera, pretendidamente objetiva, individualizada. El pensamiento separado de la actividad, la investigación separada de la acción, el sujeto separado del objeto y desgarrado de sí mismo. La formación, aquí, no se problematiza porque tampoco se problematiza el conocimiento y porque tampoco se problematiza la experiencia. Es, en ese sentido una formación técnica, instrumental, y no es de extrañar que adquiera las formas comunicativo-simbólicas tradicionales de ese marco de racionalidad: asistir a las clases, tomar apuntes, firmar asistencias, recibir diplomas, escuchar al experto, responder a las preguntas de otros, ejecutar.

Podríamos poner muchos ejemplos de este camino formativo y de sus concreciones en la formación permanente del profesorado, pero sería insistir en lo que todos conocemos: baste echar un vistazo a cualquier memoria de cualquier Centro de Profesores para darnos cuenta de que ésta es *la oferta* mayoritaria. Sin embargo, sí quiero poner un ejemplo de lo que nos perdemos. Asistimos a una constante, creciente y cambiante colonización del mundo de la vida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y aunque la escuela siempre reaccionó con retraso a las transformaciones sociales y culturales, es obvio que esta nueva demanda se le echa encima y el profesorado reclama –y le reclaman– nuevas destrezas profesionales relacionadas con lo que se ha llamado la sociedad de la información. Ahí están en todos los Centros de Profesores los cursos, talleres y seminarios sobre las nuevas tecnologías ocupando gran parte del tiempo, el contenido y el presupuesto formativo. Sin embargo, el crecimiento de esta oferta es inversamente proporcional –en ese mismo contexto formativo– al de las grandes pedagogías renovadoras del siglo pasado, por ejemplo la pedagogía Freinet (un nombre propio al que muchos futuros maestros empiezan a relacionar antes con una marca de cava que con el gran pedagogo). ¿Se imaginan la enorme fuerza, la renovada potencialidad que adquiere esta propuesta pedagógica con el concurso de los actuales avances tecnológicos en el tratamiento de la información y la comunicación? La imprenta escolar, la correspondencia, el texto libre, los informes de investigación, las bibliotecas de trabajo, el trabajo de descubrimiento, la búsqueda de piezas de evidencia, los talleres y rincones, ¿cuánto de toda esa riqueza y sabiduría pedagógica se facilitaría con el dominio por parte de los profesores de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? Por el contrario, lo que muestra el análisis somero de los actuales programas de formación permanente es el efecto discursivo de ocultamiento y fractura que sobre las pedagogías renovadoras ejerce la hegemonización de ese modelo de formación *de consumidor*. El profesor, por este camino formativo, pierde toda capacidad de control sobre el sentido, los procesos y los productos de su trabajo. Por eso le llamé, en el sentido más ortodoxo del término, el camino de la alienación.

En una sociedad regida por la lógica mercantil del beneficio inmediato, no es de extrañar que la formación del profesorado quede secuestrada en el interior de esa lógica. Y aunque Uds. me dirán que entre la escuela y el mercado hay todavía un gran techo, yo trataré de argumentar sobre los estrechos vínculos discursivos entre ambos campos sociales, y las tendencias alarmantes que se apuntan desde esa coincidencia discursiva.

Detengámonos, en primer lugar, sobre el ámbito institucional de la formación. Sobre el quién forma y en qué marco de regulación se definen los diseños formativos. La primera tendencia que se observa es la externalización por parte del Estado –en sus diferentes versiones autonómicas, también– de parte del papel que históricamente le correspondió. Esto quiere decir que aunque se mantengan las subvenciones y los espacios institucionales públicos, diferentes instancias públicas y privadas van a competir por ese espacio: las universidades con sus máster y postgrados, los sindicatos, las organizaciones no gubernamentales, las fundaciones y, en fin, la propia Administración. El peligro de este proceso de externalización y la consiguiente diversificación competitiva de la oferta es que se pierdan las *nociones comunes*. Es decir, las más elementales reglas del sentido común, el saber científico acumulado y la ética, que deberían regir cualquier programa institucional de mejora de la calidad de la fuerza de trabajo docente. Son nociones que no le corresponde al estado definir pero su papel en la regulación, el mantenimiento y la dinamización ciudadana que las revise y actualice, es muy importante. ¿Qué puede ocurrir, dentro de esta tendencia, con espacios como los CEPs o CEFIRES? Pues que actúen como oficinas descentralizadas no ya de los propios programas de la Administración –ésta fue una primera traición al espíritu que los creó–, sino de los convenios comerciales que la Administración del Estado negocie con otros agentes de la formación.

3.3. El camino de la emancipación

Hay otros caminos. No son sólo caminos de futuro porque vienen de antiguo pero se continúan explorando y experimentando ahora mismo. En efecto, es posible una vía alternativa a la alienación, pero caminar por ella requiere una primera condición: la llamaré el *deseo militante*. Con esto me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación docente esto quiere decir que el profesor sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea, llamémosle así de entrada, una situación de investigación –una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento–. Como se puede imaginar, éste es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad –a una redefinición de la identidad colectiva del docente– y por eso mismo debe ser concebido como una práctica política: querer *ser maestro* conquistando espacios

profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra –la palabra de quien tanto habla– para ponerla al servicio de la subjetividad.

Por eso, la segunda condición la podemos llamar –en el sentido en que lo he visto así nombrado en el feminismo de la diferencia– *partir de sí*. Lo que esto quiere decir en la formación docente para la emancipación es saber cómo se relacionan las particulares vidas profesionales de cada cual con las condiciones generales que regulan las posibilidades y los límites de la profesión. Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer así a los otros. Es buscar en lo biográfico y experiencial las referencias y los símbolos de un saber docente disconforme y divergente con la regulación institucional del puesto de trabajo. Una formación profesional de este tipo requiere aquí aprender a leer y a pensar la enseñanza desde dentro de la propia enseñanza. A pensar la escuela desde la escuela. Y esta cuestión encadena una tercera condición: la llamaré *el valor de lo colectivo*. Me refiero aquí a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Como ya quedó señalado, tanto los que se están formando en las facultades como los maestros en ejercicio –al igual que cualquier otro ciudadano– viven en una orientación vital marcada por el individualismo posesivo que, en términos de un determinado consumo de bienes culturales, es reproducido en las instituciones de formación inicial o permanente. He querido utilizar la metáfora de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común que entienda la escuela como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio, en este sentido, de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación.

Transformar el espacio social de la escuela en laboratorio de profesionalidad requiere de una siguiente condición que cierra el círculo con la primera, a la que llamaré *investigación-acción participante*. Con esto me refiero a un saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva. Se rompen con esta condición dos elementos presentes en la tradición formativa del docente:

- Por un lado, un saber “militante” que tiene más de adscripción a una bandera pedagógica que a la problematización crítica de la propia práctica –un saber sin investigación, que es decir también, un saber acientífico–.
- Se rompe también con una larga y potente tradición académica que separa al sujeto investigador del objeto investigado, y se reconoce la capacidad –potencia de acción– de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos,

unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento profesional práctico.

La idea original de los Centros de Profesores se acercaba a esta propuesta formativa para la emancipación. Los espacios pequeños, la localización territorial cercana al centro de trabajo, la descentralización de los programas, la potenciación de los seminarios y grupos de trabajo, los proyectos colaborativos, las jornadas de intercambio y cooperación, y el fomento del espíritu crítico, eran elementos estratégicos de esta idea global de la formación permanente y su materialización en los CEPs. Mucha de la experiencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica se acercó también a esta estrategia formativa. A los primeros se les colonizó para el programa único de la Reforma educativa, perdiendo capacidad de autonomía, una condición necesaria de cualquier programa formativo emancipatorio. A los segundos se les fueron olvidando algunas de las condiciones de partida aquí señaladas, especialmente la necesidad de vincular conocimiento a investigación y la voluntad de partir de sí. Profundizar en estas cuestiones, de cualquier manera, escapa el contenido y el espacio asignado. Baste el apunte como provocación a un futuro debate.

4. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Alfons Formariz⁷

4.1. ¿La educación de personas adultas forma parte del sistema educativo?

¿Cuál es la característica de la educación de personas adulta?

Si partimos de la base que el sujeto educando ha de ser adulto, todas las acciones como por ejemplo este congreso, o un programa de autoayuda para directivos que realiza una empresa para sus trabajadores, o un curso de formación ocupacional para caldereros de calderería, ¿forman parte del sistema educativo?

La primera restricción que hacemos es concebir la educación de personas adultas sólo en aquellas que carecen de formación básica, pero aún así ¿la formación básica de personas adultas forma parte del sistema educativo? Consideramos que no.

Creemos que es importante resolver estos interrogantes y definirnos en este tema, porque si entendemos la educación adulta tendremos en cuenta también modelos de formación para personas adultas, sus motivaciones, su psicología, el estilo de aprendizaje..., pues las experiencias de una persona adulta, no son comparables a la de un niño o un adolescente.

⁷ Alfons Formariz ha sido maestro de adultos durante muchos años, ha estado también en la Generalitat de Barcelona, en la administración, en el Consejo Asesor de Formación de Adultos. Ha sido profesor de la Universitat de Barcelona en la materia de educación de adultos y de formación permanente y, en estos momentos, colabora en una entidad de formación de personas adultas en general, centrándose en la formación para inmigrantes.

4.1.1. *¿Podemos hablar de formación permanente del profesorado de personas adultas cuando no existe formación inicial?
¿Por qué no existe una formación inicial?*

Dos son las respuestas.

La primera respuesta viene dada por continuar concibiendo al adulto, que tiene un nivel de instrucción bajo, como un niño grande, al cual se le ha de hacer una formación igual que a los infantes, pero con alguna adaptación. Pero hemos de tener presente que esta atribución no la tienen aquellos que realizan formación permanente, puesto que su formación no es deficitaria.

Y una segunda contestación se encuentra en el mismo concepto de educación. El concepto de educación se ha restringido fundamentalmente a la educación infantil, primaria y a la educación adolescente y, en cambio, no existe ninguna formación inicial de la formación de las personas adultas.

Como conclusión de este apartado diríamos que la formación permanente del profesorado en personas adultas acaba siendo formación inicial para muchas personas, debido a que tenemos elementos de un modelo académico, centrado mucho en los derechos individualizados de los profesionales, basado en el modelo que tiene su origen en los años sesenta en España. Por lo tanto una formación que no ha evolucionado.

4.1.2. *¿Qué realidad hay de formación permanente?*

Actualmente se realiza formación técnica individualizada y la formación en los centros, para el propio centro y con todo el personal de los centros. No solamente la administración en estos momentos, en Cataluña y en general, ha asumido directamente la formación permanente, la universidad también, aún no viéndose las relaciones de manera evidente. Pese a este hecho se ha de decir que los ICEs han sido siempre muy receptivos al tema de la formación de personas adultas, pero también es verdad que han recibido muy pocas demandas.

Actualmente, por primera vez, este año la Universitat de de Barcelona y la Universitat Autònoma de Barcelona inician un máster interuniversitario homologado de educación de personas adultas.

4.1.3. *¿Qué retos tenemos en estos momentos en la formación permanente de adultos?*

Hay cuatro retos que tiene la formación permanente en el profesorado, pero que difícilmente podrán ser llevados a cabo si permanece y, por lo tanto no hay remodelación, del modelo de formación existente desde los años 60. Además estos retos tienen que recaer en la sociedad y no solo en el profesorado y la formación permanente.

El primer reto: mundo complejo, soluciones sencillas. Vivimos en una sociedad, en un mundo complejo, donde las personas tienden a soluciones sencillas, simples.

El segundo reto: la participación de las personas adultas. España es uno de los países de la Unión Europea en el cual las personas adultas participan menos en procesos de formación. Aproximadamente el 1% de la población adulta que no tiene el graduado escolar se dirige a los centros de formación básica. Y referente a las personas que participan en formación ocupacional, formación a la empresa, según los cálculos de Eurydice en España, acceden entre el 3% y el 5%. La media europea se sitúa en el 10% de personas adultas que participan durante un año en algún proceso de formación.

El modelo de formación vigente en nuestro país, se caracteriza por ser rígido y ceñido al modelo académico que no fomenta la participación de las personas adultas en su propia formación.

El tercer reto: desigualdades culturales. Una sociedad tan segmentada desde el punto de vista económico-social, también está segmentada desde el punto de vista cultural y académico.

Una primera evidencia la encontramos en la posesión de un título universitario. Sólo un 20% o 25% de la población, y ahora en las personas jóvenes, aproximadamente, un 30% o 40% obtienen un título universitario, mientras que las demás personas, el 70%, 60%, no lo poseen. Por lo tanto continúan siendo unos pocos, los que tienen títulos universitarios, aunque se piense que todo el mundo los tiene. Pero ésta no es la realidad. En Cataluña, la tercera parte no tiene ningún título. La tercera parte, 2 millones de personas, 10 ó 11 millones en todo el estado, y aproximadamente 4 millones de personas adultas no tienen el título del graduado en educación secundaria. En la edad más joven, los índices son mucho más positivos.

Nos podemos preguntar entonces, ¿quién participa en procesos de formación? Participa la gente que ya tiene formación, es decir, las personas que tienen más inquietudes culturales, más conocimientos, con lo cual la segmentación, la separación, como pasa en toda la sociedad entre personas con conocimientos académicos y personas sin conocimientos académicos, cada vez es más grande.

4.1.4. La formación para la convivencia y la cooperación

Finalmente, el tercer elemento ¿dónde se forman las personas para la convivencia y para la cooperación? Es decir, la educación de personas adultas ha de preocuparse de formar para la convivencia y la cooperación.

En la formación de personas adultas, en los centros de formación de personas adultas, cada vez más se tiende a la enseñanza tecnificada, al objeto, al contenido y cada vez menos al ambiente que propicia cambios diferentes. Entonces, ¿quién hace formación entre las personas adultas para la convivencia y la cooperación,

que dicen que es un elemento fundamental de la estabilidad social y de la cohesión social?

El profesorado, que continúa siendo un elemento fundamental en el cambio, y también la sociedad. Cuando hablamos del profesorado y cuando hablamos de la educación hemos de tener presentes que restamos dentro de un medio social, que tiende a la desigualdad social. No podemos suponer que sólo docentes construirán la igualdad cultural, ya que todos formamos parte de la sociedad.

En el final de una de las poesías de Martín Fierro dice: “pero no se debe olvidar que los cambios nacen de abajo”.

5. TENDENCIAS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE LAS ETAPAS DEL SISTEMA EDUCTIVO. A MODO DE CONCLUSIÓN

Beatriz Jarauta

A lo largo de este capítulo, se ha realizado un breve recorrido por la formación permanente del profesorado de las diferentes etapas del sistema educativo. Conocedores de cada una de ellas, diferentes investigadores y especialistas han ido desvelando posibles vías de trabajo, focos problemáticos en los que continuar indagando y tendencias que, en los últimos años, se han empezado a consolidar en la formación del profesorado. Desde una posición privilegiada, aquella que otorga la experiencia en un contexto profesional determinado, los autores y autoras han encontrado un espacio para transmitir los resultados de un proceso de reflexión deliberado e íntimamente vinculado a la práctica real de la formación del profesorado. A continuación sintetizamos algunos de los aspectos más significativos explicitados con anterioridad, siendo muchos de ellos retos y desafíos comunes a todas las etapas educativas.

En primer lugar, el capítulo se iniciaba con una reivindicación compartida por un número importante de investigadores y profesionales del ámbito de la formación del profesorado; aquella que se refiere a la necesidad de lograr una mayor relación entre las fases del desarrollo profesional docente: *la fase inicial*, de formación básica y socialización profesional desarrollada en instituciones singulares; *la fase de inducción profesional y socialización en la práctica*, referida a los primeros años de ejercicio; y finalmente una última fase, de *perfeccionamiento*, paralela al ejercicio profesional en la que predominan las actividades de formación permanente. Atendiendo a las características de la carrera docente en cada una de las etapas del sistema educativo, estas fases difieren en cuanto a su finalidad, nivel de formalidad, estructura y contenidos. Pero más allá de estas diferencias, en general se constata la existencia de un frágil vínculo entre todas ellas. Superar la yuxtaposición e incomunicación que tradicionalmente ha existido entre formación inicial, inducción y formación permanente, y otorgar un carácter continuo, holístico y global a la capacitación y aprendizaje del profesorado.

rado, se presenta como uno de los grandes retos para las instituciones y profesionales encargados de la formación del profesorado de todos los niveles educativos.

También han sido coincidentes aquellas aportaciones dirigidas a cuestionar el rumbo que actualmente adopta la formación permanente del profesorado de la educación obligatoria. Ante la proliferación de planes de formación orientados a capacitar al profesorado en los nuevos roles que demanda la sociedad del conocimiento, se requieren estudios que ayuden a conocer los motivos reales que conducen a los docentes a participar en acciones formativas, y las finalidades que mueven a los responsables de la formación en el diseño y fomento de los planes de capacitación. Veámos en páginas anteriores, que la motivación del profesorado ante la formación permanente podía responder a variables tan diversas como la consecución de una retribución complementaria al sueldo o por ejemplo, un elevado compromiso con la mejora e innovación de la práctica docente. Esta variabilidad es también constatable en las motivaciones de la administración o de los responsables de la formación en la organización de determinadas acciones formativas. En ocasiones, los planes ofertados responden a una clara intención de impulsar la autonomía y desarrollo profesional del profesorado, mientras que, en otras ocasiones, albergan un cierto recelo respecto a la propia capacidad de los docentes para participar activamente en su propio proceso de desarrollo profesional.

La formación del profesorado se encuentra en la encrucijada de un camino con dos polos opuestos. El primero, mayoritario en la formación permanente del profesorado, se traduce en una capacitación técnica e instrumental en la que el profesor actúa como ejecutor de las decisiones de los expertos, es decir como un profesional con una relación de dependencia respecto a un conocimiento en gran medida procedente de la investigación empírica pero desvinculado de la propia experiencia vital y profesional del profesorado. El otro camino reconoce al docente como sujeto de conocimiento y se centra en ayudar al profesorado a pensar la enseñanza desde la propia enseñanza, y fundamentalmente a través del encuentro de todas aquellas subjetividades que configuran la experiencia educativa de un centro escolar. Como ha señalado Martínez Bonafé en alguna ocasión, de no reconocer al profesor sujeto con capacidad de reflexión y crítica en su propia formación, ésta queda reducida a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos.

Otra idea recurrente es que la profesión docente se encuentra en un momento de grandes cambios y desafíos debido a la gran incertidumbre y actual diversidad social, política y cultural. El paso de una sociedad monocultural a una sociedad multicultural, las transformaciones tecnológicas en el ámbito educativo y la aparición de múltiples y variados medios de aprendizaje, están conduciendo al profesorado a tener que renovar, de forma precipitada, sus saberes y competencias. De este modo, el profesor se enfrenta al reto de atender a la diversidad existente en el aula a la vez que incluye en su práctica, acciones que refuerzan la

dimensión cognitiva pero también personal de los estudiantes, la autonomía en la gestión del aprendizaje y el desarrollo de actitudes críticas ante la acelerada profusión de información y conocimiento existente en la sociedad actual. Por ello, sorprende que el incremento de compromisos que el docente debe asumir y el complejo conjunto de habilidades, competencias y responsabilidades que se le exigen, no se acompañe de las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación y salario.

Por otro lado, el análisis de la formación permanente del profesorado de educación secundaria y superior realizado en páginas anteriores, permite contemplar como la formación permanente aún adolece de una gran descontextualización y de una preocupante lejanía respecto a las problemáticas y necesidades reales de los equipos docentes. Por ello, la formación permanente, normalmente encabezada por asesores externos al centro, corre el peligro de convertirse en una acción anecdótica, sin continuidad y sin apenas un claro impacto en el currículum y prácticas docentes. Para evitar tales tendencias, se requiere del desarrollo de un riguroso proceso colaborativo de detección de necesidades en los centros educativos, y de un enfoque de la formación con una clara intención de abordar las problemáticas e inquietudes del centro de una forma global, contextualizada y mediante la implicación de la comunidad educativa.

Como sugerencias más concretas, a lo largo de este capítulo se ha hecho énfasis en la necesidad de recurrir a formadores y formadoras situados profesionalmente en la misma etapa profesional de los destinatarios de la formación, un mayor reconocimiento de la participación del profesorado en acciones formativas y el uso de espacios virtuales compartidos que permitan la creación de comunidades de reflexión entre los docentes que participan en una misma actividad formativa.

Finalmente, es necesario recoger algunas reflexiones acerca de la educación de adultos, un ámbito caracterizado por la falta de acuerdos en cuanto a su delimitación conceptual, finalidades y estructura. La formación básica de adultos no forma parte del sistema educativo ya que las características de las personas adultas, sus motivaciones, su psicología y estilos de aprendizaje difieren de aquellas que manifiesta un niño o adolescente. De este modo, es preciso acabar con la idea, nada beneficiosa, de que la formación de adultos es una adaptación de la educación que reciben los escolares de primaria o secundaria.

Tampoco existe una formación inicial que habilite para la educación de personas adultas, hecho que contribuye a que la formación permanente del profesorado acabe por convertirse en formación inicial, y en el primer contacto de los formadores con contenidos y realidades propias del trabajo educativo con personas adultas. Por ello, la estructura y el modelo de formación del profesorado de educación de adultos requiere de una remodelación que permita una atención cada vez más ajustada y contextualizada a las características particulares de la labor que el profesorado desempeña en esta etapa educativa.

CAPÍTULO 6

Líneas de futuro en la formación permanente del profesorado.

Certezas y retos

M^a Teresa Colén¹

Durante tres intensos días y, a partir de las propuestas del *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en Formación Permanente del Profesorado*, casi 600 profesionales de la educación, especialmente vinculados a la formación permanente del profesorado de los diferentes niveles educativos trabajamos para compartir experiencias, hallazgos, retos, preocupaciones que surgen desde los diferentes ámbitos, en una materia que cuenta con pocos foros propios de trabajo e indagación. La mayor parte de los participantes eran formadores y formadoras, pero también queremos destacar la nutrida asistencia de representantes institucionales de las administraciones educativas, que elaboran las políticas educativas y diseñan los diferentes planes de formación institucionales en las comunidades y en los países representados.

A partir del trabajo previo realizado por la mayor parte de los participantes, mediante comunicaciones, pósters y de las aportaciones de los expertos, se escuchó, se narró, se compartió, se intercambió, se cuestionó, se debatió... sobre la formación permanente del profesorado. Asistieron al congreso profesionales de 16 países diferentes: México, Venezuela, República Dominicana, Bolivia, Argentina, Uruguay, Chile, Colombia, Ecuador, Inglaterra, Francia, Portugal, Andorra, Italia y Croacia, así como representantes de casi todas las Comunidades Autónomas de España (Galicia, Asturias, País Vasco, Andalucía, Comunidad

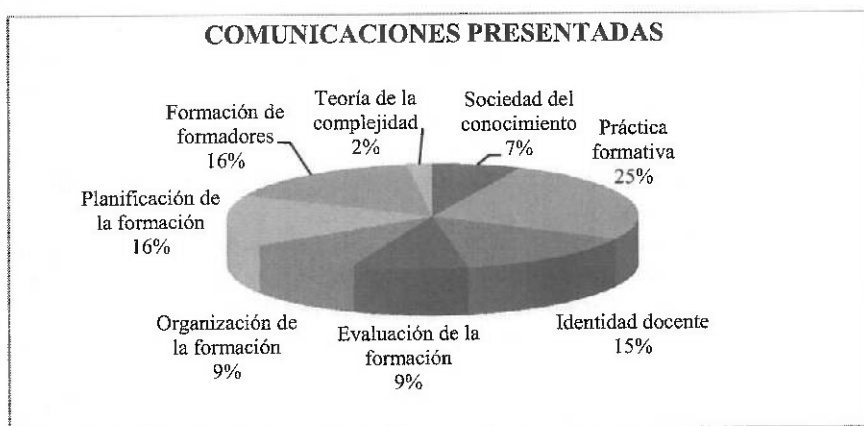
¹ Maite Colén, doctora en Pedagogía, Jefa de la Sección de Innovación en formación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora ejecutiva del *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, realizado en Barcelona (septiembre de 2007). ICE/FODIP de la Universidad de Barcelona

Valenciana, Valenciano, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Comunidad de Madrid, Navarra, Islas Baleares, Islas Canarias, Murcia y Cataluña).

A través de las diferentes actividades que se desarrollaron en el congreso se favoreció la comunicación y el intercambio entre los congresistas. Se intentó que, en coherencia con las propuestas de la formación permanente, los congresistas no dedicaran su tiempo a escuchar, si no a construir nuevas propuestas entre todos, a replantearse sus prácticas y sus ámbitos de decisión, a conocer cómo se trabaja en contextos próximos y en contextos geográficamente alejados.

Como se ha visto en los capítulos anteriores, las voces de los expertos analizaron y sistematizaron los logros conseguidos en la formación permanente del profesorado en los últimos 25 o 30 años, así como algunos retos de futuro. En los talleres se compartieron experiencias destacadas de los diversos campos de actuación que intervienen en la gestión, organización, desarrollo y evaluación de la formación, y se construyeron algunas miradas nuevas². Aunque, sin duda, las actividades que ocuparon más tiempo y espacio fueron las dedicadas al intercambio de experiencias de formación permanente en todos los ámbitos de trabajo del congreso. Durante el congreso se presentaron y debatieron más de 200 aportaciones, de manera oral o a través de póster. En ambas modalidades se primó el espacio de intercambio y debate entre los asistentes.

El conjunto de comunicaciones³ presentadas suponen un mapa de la situación actual de la formación permanente en el entorno de los países y las regiones representadas en el congreso, así como de las experiencias que suponen las novedades o los éxitos actuales. En el gráfico siguiente podemos observar cómo se distribuyeron, por temas:



Distribución de las comunicaciones presentadas, por ámbitos temáticos.

² Véase el monográfico de Innovación Educativa de la Revista *Aula de Innovación Educativa*, Núm.171, Mayo 2008

³ El texto completo de todas las comunicaciones ha sido editado en CD-ROM por el ICE y el grupo FODIP de la Universidad de Barcelona. ISBN: 978-84-96907-01-0.

Podemos observar que el ámbito dónde se desarrollan más experiencias es el de la práctica formativa, resultado que se explica por la composición de los participantes en el congreso, que tal como hemos avanzado se componía en gran parte de profesorado formador. La organización, planificación y gestión de la formación, constituyen el núcleo de la preocupación de las administraciones educativas, que presentaron sus propuestas más novedosas.

En cambio, el ámbito *teoría de la complejidad*, que supone una nueva manera de ver y analizar la formación y que parte de la incorporación de nuevos paradigmas en la práctica y por tanto comporta un proceso de conocimiento, cambio de creencias y finalmente cambio de comportamientos, que requieren tiempo, dedicación y convencimiento, por lo que el número de experiencias en este ámbito fue escaso. Este ámbito se presentó en el congreso, a través de la conferencia de José Luis Medina⁴, y de dos talleres, como una de las nuevas tendencias a explorar y trabajar en adelante.

Las ideas emergentes que se desarrollaron en las diferentes mesas de debate, fruto de las aportaciones realizadas en ellas, se organizaron en torno a los ámbitos de debate del congreso. Éstos respondían a dos lineamientos:

1. Los que responden a la planificación desarrollo y evaluación de las acciones y planes de formación (Organización, Planificación, Práctica formativa y Evaluación de la formación permanente del profesorado). El conjunto de estas aportaciones respondía a aquello que se está haciendo, las experiencias enmarcadas en los diferentes Sistemas de la formación. Queremos hacer hincapié en el ámbito de formación de formadores, que supone un desafío para la implementación y desarrollo de los modelos de formación publicitados y de las políticas educativas subyacentes.
2. Recoge los ámbitos que han supuesto los ejes del Congreso, y se entienden como líneas de futuro.

1. SITUACIÓN ACTUAL. CERTEZAS

1.1. Planificación de la formación

Las aportaciones presentadas sobre este ámbito fueron desarrolladas, analizadas y debatidas por los congresistas durante espacios de dos horas en 8 mesas simultáneas. Los debates fueron ricos y se trataron muchos y muy interesantes aspectos del proceso de planificación de la formación de los diferentes contextos culturales, educacionales y profesionales. Intentaremos sintetizar aquellos aspectos que fueron consensuados o supusieron aportaciones relevantes.

En primer lugar hubo acuerdo general que la planificación de la formación permanente del profesorado debe estar vinculada a la innovación, pero también a

⁴ Conferencia titulada *La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad*, desarrollada en el capítulo II.

las políticas educativas, a las innovaciones que necesita el sistema educativo de cada país o comunidad. Esta visión institucional, ligada a las expectativas sociales de la escuela debe impregnar y constituir una de las motivaciones básicas de los planes de formación del profesorado, pero no puede ni debe ser la única perspectiva de trabajo. Debe tenerse en cuenta la visión de los profesionales de la educación y, a través de una fase diagnóstica, recoger las necesidades reales relacionadas con los diferentes contextos y situaciones profesionales, respondiendo a las necesidades del profesorado en cada momento y en cada lugar.

Como recomendación se planteó también la necesidad de establecer más coordinación entre las diferentes instituciones que ofertan formación, lo cual implica un esfuerzo de comunicación entre las diferentes administraciones educativas, instituciones escolares y profesorado.

1.2. Gestión y organización de la formación

Las aportaciones de este ámbito estimaron que el sistema de organización, de gestión de la formación permanente, se construye tomando decisiones entre diferentes alternativas dicotómicas: autonomía-heteronimia; centralización-descentralización; reproducción o crítica; individuo-centro educativo. Se vio la necesidad de revisar los modelos organizativos, de gestión y de relación de las instituciones dónde se diseñan los modelos de formación: los centros educativos, las universidades, los centros de profesores y el aparato administrativo (consejerías, ministerios...).

Hubo una queja subyacente a todo el debate: desde todos los ámbitos administrativos y de usuarios de la formación se tiene conciencia que se trabaja mucho, se hacen muchas cosas, pero el trabajo de unos dificulta el de otros. Parece que las decisiones que se toman desde las esferas de poder, según los formadores y el profesorado de base, no toman en cuenta las necesidades, recursos, disponibilidades de la realidad. Por su parte las autoridades administrativas perciben desmotivación, pocas ganas de colaborar, de formarse entre los maestros.

Este evidente problema de comunicación institucional debe abordarse desde la raíz, porque de otro modo los recursos de la formación se pierden durante el proceso.

Respecto a esta problemática se destacó la importancia que tienen las personas con responsabilidad directiva o gestora: la dirección puede ser un motor o un freno para la innovación y la formación. Se señalaron como susceptibles de revisión las funciones relacionadas con la coordinación de ciclos, de departamentos, vicerrectorados, directivos de los CEPS, directivos de los centros... Finalmente se constató que deben darse pasos decididos para encontrar el equilibrio y la coherencia entre las iniciativas, las directrices, prioridades, necesidades de las instancias gubernamentales, de las responsables de la formación permanente del profesorado y las necesidades del profesorado o de los profesionales de la educación que realizamos formación permanente.

1.3. Práctica Formativa

Este ámbito, con gran número de aportaciones, profundizó, con ejemplos prácticos en la formación del profesorado de todas las etapas educativas, en las ideas fuerza de la formación permanente de los últimos años. Una de estas ideas claves más repetidas fue la necesidad de revalorización del profesor como práctico reflexivo creador de pedagogía. Las iniciativas, programas y, en especial, experiencias de formadores y formadoras para desarrollar modelos de docencia basadas en la práctica reflexiva se expusieron desde diversos contextos latinoamericanos, desde los contextos españoles, catalanes y europeos. Otra de las reivindicaciones, acompañadas de numerosas experiencias pioneras en diferentes áreas y ciclos educativos se centro en la idea que la formación permanente debe hacerse de manera contextualizada, a partir de un compromiso institucional que tenga en cuenta las condiciones de los centros y de los profesores, basándose en el trabajo colaborativo ligado a los procesos de innovación. Parece una obviedad dada la reiteración de ambas ideas, pero los análisis contextuales de muchas de las ponencias presentadas nos dicen que se están desarrollando en la actualidad las acciones formativas que continúan teniendo como marco de referencia la transmisión conceptual y el entrenamiento del profesorado en metodologías “novedosas”. Es decir se considera al profesorado un subordinado de las ideas de los expertos y se utiliza la formación para aleccionar a los profesores en el uso de las nuevas técnicas y recursos didácticos.

1.4. Evaluación de la formación permanente

El ámbito de la evaluación dejó claro que ésta sigue siendo una asignatura pendiente en el desarrollo de los planes de formación permanente del profesorado. Las experiencias que se presentaron respondían a procesos experimentales o innovadores en relación a la evaluación de planes institucionales, ligados a los indicadores de calidad, al impacto institucional de la formación permanente en los centros educativos y a la evaluación institucional. También se evidenció como una meta no alcanzada la superación de los modelos de evaluación de la formación permanente basados en la satisfacción de los usuarios, entendida esta no tanto en términos profesionales cómo de satisfacción de carácter lúdico o de disfrute intelectual.

Tal vez el hecho que los planes de formación son impulsados, diseñados y financiados por la Administración Educativa de cada país impide, por cuestiones de clientelismo político, que se permita llevar a cabo auténticas evaluaciones externas sobre la calidad y el impacto de esta formación. Lo dejamos cómo un tema de reflexión.

1.5. Formación de formadores

En este ámbito se abordó la necesidad de potenciar políticas de formación de formadores de carácter institucional. Se parte de la evidencia que está supeditada al voluntarismo.

Hay investigaciones y estudios que aportan perfiles y características que debe cumplir la formación de formadores de profesorado, entre las que destacaron la capacitación para promover el cambio de actitudes profesionales, el cambio de cultura de formación en los centros, de manera que forme parte del desarrollo profesional de los docentes. La necesidad de dotar a los formadores y formadoras de estrategias de participación y colaboración que permitan ir avanzando hacia culturas colaborativas; o la de reflexionar sobre las características de la formación permanente cuando se da en marcos de relación entre la escuela y la comunidad con contextos y agentes muy heterogéneos. Esta preocupación aparece sobre todo en las aportaciones de contextos latinoamericanos dada la complejidad de la situación cada país y en la red de escuelas públicas y privadas, la situación de las universidades...

La tónica común de todas las intervenciones fue que no existe la figura de formador de formación permanente del profesorado como un profesional reconocido. Las personas que actúan como formadoras del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria o universidad, son un conjunto ecléctico, de origen y formación diversa, que suelen seleccionarse por su expertez en alguna materia curricular. La formación de formadores existente es escasa, no orientada a metas nacionales y a menudo dependiendo de la buena voluntad, de la necesidad que sienten estos mismos formadores y formadoras.

Así pues, aunque este ámbito estaba planteado como un indicador del status quo de la formación permanente, se reveló cómo uno de los inexplorados y acuciantes retos de futuro de la formación permanente del profesorado.

2. LÍNEAS DE FUTURO. RETOS

2.1. Sociedad del conocimiento

Las aportaciones de este espacio se concentraron entorno a la incidencia de las TIC en todos los demás ámbitos de la formación permanente, proponiendo algunas estrategias para abordar el uso y desarrollo de estas tecnologías en la formación permanente con cierta garantía de pervivencia y de éxito; a la necesidad de transferir las evidencias, las seguridades obtenidas de las investigaciones o de la reflexión de la práctica diaria, no sólo a otros compañeros del mismo centro, sino a la comunidad educativa.

Se hizo especial incidencia en que las TIC no constituyen únicamente un recurso para formar al alumnado, sino que constituyen objeto de formación y de

investigación del profesorado que, como ciudadano de la sociedad actual, debe saber gestionar la información, convertirla en conocimiento para ayudar a sus alumnos a ser competentes en este campo.

Finalmente se valoró que la formación permanente nos puede ayudar a abordar de una manera más directa esta sociedad del conocimiento. Formar parte de redes virtuales, usar la información disponible con criterios educativos, docentes, profesionales y ser parte de esta comunidad ha de suponer un reto de la formación permanente del profesorado en los albores del siglo XXI. Un ejemplo claro de cómo las aportaciones personales pueden sumarse y socializarse lo constituye el propio congreso.

La impresión que emanaba de las diversas mesas de debate del ámbito era que la sociedad del conocimiento y el necesario uso y dominio de las tecnologías que dan acceso a este conocimiento tienen un desarrollo muy desigual en función de los contextos, pero que la formación permanente constituye un poderoso medio de desarrollo y acceso a las posibilidades educativas que ofrece este ambiente.

2.2. Identidad Docente

El debate sobre qué es ser docente se inició con la conferencia de Denise Vaillant⁵, se trabajó en alguno de los talleres y se debatió a través de las cerca de 30 aportaciones de los congresistas. Después de caracterizar la profesión y analizar los problemas y dificultades profusamente, se propusieron algunas experiencias que abren vías para repensar la profesión docente en el siglo que hemos iniciado.

La socialización en la profesión se inicia cómo alumnos. Aprendemos qué es y qué hace un profesor y ese conocimiento tácito, poco reflexionado; este aprendizaje supone una dificultad para la transformación profesional. Se pudo constatar que los problemas y las construcciones sociales sobre este concepto variaban muy poco de un país a otro, de un continente a otro, de una cultura a otra. Se convino que para avanzar en la re-construcción de una identidad docente universal, es preciso romper los prejuicios y las ideas preconcebidas sobre la función social y profesional del maestro. La formación permanente es un buen recurso para transformar la identidad docente, para aprender a transformar la queja en compromiso.

Es preciso repensar la identidad del docente cómo alguien cuya función principal es hacer preguntas y no ofrecer respuestas constantemente, para ello es necesario incidir en la formación de formadores. Ésta debe hacerse relacionándola con su identidad, con su momento biográfico y experiencial. Hay que partir del conocimiento tácito y no reflexionado, para analizarlo, reconstruirlo y reelaborarlo, a la luz de los nuevos retos profesionales.

⁵ Conferencia titulada *La identidad docente, La importancia del profesorado como persona*, desarrollada en el capítulo I.

2.3. Teoría de la complejidad

Este ámbito contó tan sólo con cuatro aportaciones. Se evidenció que estas nuevas visiones todavía no están presentes en la práctica de la formación permanente. Las aportaciones presentadas se referían a reflexiones sobre las posibilidades que ofrece esta teoría para la revisión de la formación del profesorado. Se valoró que era necesario partir de la inteligencia emocional para la formación de formadores, que el desarrollo cognitivo no aseguraba buenos profesionales, sino se tenía en cuenta la dimensión afectiva, la creativa y el desarrollo de la práctica reflexiva.

Esta nueva manera de orientar la formación del profesorado, se relaciona con otros ámbitos de trabajo, como el de identidad docente, que también apostaba por las autobiografías, relatos, diarios reflexivos, para alimentar su desarrollo. El tener en cuenta los sentimientos, la dimensión afectiva, en la construcción y desarrollo del docente y del formador aparece claramente como una necesidad que debe irradiar, o mejor, constituir el eje de los programas de formación de maestros.

Los problemas con que se encuentran los formadores en los centros, a menudo tienen componentes afectivos entre los miembros del claustro, del staff educativo del centro, o problemas de comunicación efectiva y afectiva. No hay soluciones mágicas prediseñadas para abordar esta problemática, pero sí que se vislumbra un camino de gestión de las relaciones personales, de la comunicación, en fin, de las inteligencias múltiples que se ponen en juego para abordar la complejidad de los procesos educativos.

¿Qué nos aportó el congreso? ¿Qué nuevas tendencias en la formación del profesorado pudimos constatar?

A partir de las ideas que han aparecido en el congreso tanto en los espacios formales como en los informales, pero sobre todo a partir de las inseguridades, de las necesidades planteadas, de las intuiciones de toda la comunidad educativa presente en el evento, podemos percibir algunos de los retos y de las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado para los próximos años. Aunque no sea posible sistematizar todas las ideas surgidas en el encuentro, ni recuperar todas las voces de las personas participantes, intentaremos destacar aquello que nos pareció más sustantivo para enfocar los años venideros.

Una idea que flotó durante todo el encuentro y que se concretó de diferentes maneras y en diferentes momentos, fue que, de las experiencias desarrolladas hasta ahora, no todo está mal, que hemos aprendido muchas cosas, y que aquello que funciona hay que mantenerlo y, si cabe, mejorarlo, pero no se puede estar siempre empezando.

Entre estos aprendizajes, destaca la idea que el impacto de la formación no es inminente ni evidente, los cambios son lentos, no es suficiente un curso o una actividad para cambiar las prácticas, y que éstas, hay que analizarlas y si funcionan pasan a formar parte del conocimiento compartido del centro. Otra de las

evidencias compartidas fue que para que la formación surta efecto, requiere un clima de colaboración. El concepto de formación individual hay que sustituirlo, tanto en la formación inicial como en la permanente, para avanzar hacia el desarrollo de planes de formación ligados a proyectos de innovación compartidos por los equipos docentes. En la sociedad del conocimiento nadie puede trabajar sólo.

Otra de las ideas recurrentes del congreso fue la necesidad de plantear la formación a partir de los proyectos de los centros, de las escuelas y adecuar las propuestas formativas a las necesidades que surgen de los proyectos de mejora de la práctica. Esta es una idea potente que puede orientar muchas políticas de formación del profesorado. En la mayoría de los contextos representados iniciamos la andadura de la formación permanente del profesorado en la segunda mitad del siglo XX, partiendo de la lógica tradicional: primero formamos para promover el cambio, y nos dimos cuenta que la lógica que imponía la realidad era que el proyecto de cambio comportaba las necesidades de formación.

En cuanto al contenido de la formación, aunque sigue viéndose indispensable que el profesorado disponga de una preparación científica y actualizada de las materias curriculares que enseña, aparece la preocupación por la formación para el desarrollo de habilidades más profesionalizadoras, tales como las habilidades comunicativas, la gestión de grupos, de procesos colaborativos, la toma de decisiones argumentada, la resolución de conflictos, la gestión de la multiculturalidad, la gestión del aula atendiendo la diversidad. Esta necesidad se plantea en la formación de formadores y en la formación de docentes y se revela cómo el gran que debe abordar la formación permanente.

Plantear la formación a partir de la reflexión de la práctica para teorizarla y para crear conocimiento pedagógico es otra de las ideas recurrentes, aunque se sigue planteando como un reto, puesto que supone cambiar la tradición docente de transmisión del conocimiento. Esta forma de actuar está arraigada en los fundamentos de la profesión, y se están cambiando las creencias de los profesionales más progresistas, pero no siempre sus prácticas. Este cambio en el hacer docente implica también un cambio de metodología de los formadores y formadoras, tanto en la formación inicial como en la permanente, menos transmisiva, y más basada en el intercambio, en la construcción personal de la identidad del formador, en la gestión de las emociones y la introducción de éstas en la construcción colectiva de saber docente, en el uso de situaciones reales de los enseñantes, de situaciones problemáticas de la realidad escolar o educativa, para reflexionar sobre ellos y aprender nuevas maneras de ser docentes. El problema no está en la cantidad de formación, en las modalidades formativas, en quien gestiona o finanza los planes de formación, sino en que dirección se orienta esta formación, cómo debe formarse el profesorado, con qué contenidos, con qué estrategias con qué metodologías, que permitan el cambio de pensamiento docente y de práctica docente.

Estas ideas recogen las evidencias de lo que hemos aprendido en la última parte del siglo XX, pero veamos, a continuación, algunas de las líneas de futuro que se perfilaron.

Tomando como base las ideas de Morin, la conferencia de Medina, o alguno de los talleres, como el de Gimeno⁶, deberíamos trabajar en una formación que tenga en cuenta los dos procesos: aprender y desaprender. No son antagónicos, sino complementarios. El concepto de reconstrucción de Derrida, o la metáfora del cocinero Ferran Adrià, que reconstruye químicamente los alimentos básicos para cocinar exquisitas creaciones culinarias dónde combina los sabores tradicionales con los nuevos hallazgos de manera integrada, agradable para el paladar y al gusto de los más sofisticados gourmets; avalarían un modelo de formación que establezca mecanismos de desaprender. Para aprender a ser docentes diferentes, debemos desaprender rutinas, creencias, maneras de hacer previas.

Aunque ya se ha trabajado en formación, pero sobre todo en investigación educativa a partir de la narración, las biografías, las historias de vida, los sentimientos del profesor, el intercambio reflexionado de experiencias, la recuperación de las experiencias propias para su análisis y reconstrucción, no se ha elaborado ni compartido suficientemente, y sobre todo no se ha generalizado, es por todo ello que planteamos esta manera de trabajar la formación permanente como una de las tendencias de futuro.

En las mismas condiciones estaría la formación del profesorado la formación basada en la investigación acción que, aunque hace más de 30 años que se ha difundido cómo método de investigación, de innovación y de cambio y que se realizan y publican experiencias, es necesario resituar los procesos de investigación acción más allá de la problemática técnica y metodológica. Para desarrollar proyectos de investigación acción con potencial formativo y profesionalizador, es preciso analizar el significado, las derivaciones y las implicaciones de reflexionar con los colegas, de sus propias situaciones problemáticas, muchas de las cuales son nuevas o sensiblemente diferentes de las que se planteaban hace unos años.

Relacionado con la teoría de la complejidad y también con la sociedad de la información se plantea el deseo de establecer redes formales e informales de intercambio entre el profesorado, tanto virtuales como presenciales. Crear comunidades de práctica, redes de aprendizaje que potencien la colaboración entre el profesorado, que permitan abordar la complejidad de la formación y que nos permitan superar la ya clásica contradicción entre la teoría y la práctica e intentar clarificar, entre todos y todas, el funcionamiento y la proyección del conocimiento complejo.

Al profundizar en el concepto de la identidad docente, aparece otra idea-fuerza: la formación puede ser un revulsivo crítico de la profesión. La formación no debe entenderse sólo como un dispensador de conocimientos nuevos, nuevas

⁶ Véase el monográfico de Innovación Educativa de la Revista *Aula de Innovación Educativa*, Núm.171, Mayo 2008.

metodologías, nuevos recursos, sino que ha de constituir un medio para cambiar las condiciones y las prácticas de la profesión, es decir su función no ha de ser únicamente el aprendizaje de nuevos saberes, sino que debe cuestionar prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus o la burocratización.

La formación permanente, en la medida que se ha institucionalizado, ha sufrido un creciente proceso de burocratización, que le ha hecho perder sus verdaderos objetivos, para llegar a transformarse en una sobrecarga del profesorado, que siente que además de cumplir sus interminables funciones, tiene que formarse para cumplir los requerimientos de la administración educativa, o para promocionarse. La tendencia de futuro es que la formación permanente forme parte de la propia profesión, se convierta en un recurso profesional, no en una carga.

También aparece como tendencia la idea de la formación del profesorado conjunta con la comunidad, y no solo en temas curriculares, sino elaborar proyectos educativos comunitarios y formarse conjuntamente en función de estos proyectos. Aunque ha habido alguna incursión en el tema, en el congreso no se ha desarrollado demasiado. Es una vía de futuro que necesita experiencias, comunicación e investigación.

El reto que supone la autonomía profesional y la autonomía de centros, siempre demandada pero pocas veces aceptada, estriba en facilitar una formación permanente para que sean capaces de desarrollar sus propios proyectos de innovación, identificar las necesidades formativas que les surgen en la implementación de estos proyectos y entender que la formación no son respuestas elaboradas por expertos, sino que estas respuestas se construyen en el seno del equipo docente, de manera colaborativa, con ayudas externas o sin ellas. Es preciso incorporar espacios de reflexión conjunta, donde los profesores aprendan de su práctica y sobre su práctica, acompañados por formadores y formadoras expertos en guiar procesos de mejora, no en recetas preelaboradas.

Por último se apuesta porque la formación ayude a un desarrollo de la profesionalización de los docentes a partir de proyectos conjuntos, tanto dentro del propio territorio como internacionales, con un deseo de formar parte activa de la sociedad del conocimiento.

Este libro contiene los textos de las conferencias y mesas redondas del
I Congreso Internacional
Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado
Barcelona 5, 6 y 7 de septiembre de 2007

TÍTULOS PUBLICADOS (Cont.)

- 11 Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
- 12 La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria.
Luis Rico (Coord.)
- 13 Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.
Laura Pla y Ignasi Vila (Coord.)
- 14 L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- 15 Psicología de la instrucción; la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.
César Coll (Coord.)
- 16 Elementos prácticos para la enseñanza de la economía
Carlos Moslares y Lucinto González
- 17 Cultura tecnológica. Estudios de Ciencias, Tecnología y Sociedad
Eduard Aibar y Miguel Ángel Quintanilla
- 18 Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales
Antoni Bardavio y Paloma González
- 19 Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia
Gemma Tribó Travería
- 20 Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo
María Gil de la Serna y José Escaño
- 21 La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica
Antoni Giner y Óscar Puigardeu

El congreso, de carácter internacional, se caracterizó por la superación de la dicotomía teoría-práctica, acogiendo y entrelazando, de forma significativa los modelos, orientaciones y aportaciones teóricas que, actualmente, rigen la formación permanente del profesorado y las experiencias prácticas y concretas que se están llevando a cabo en este ámbito.

El libro que presentamos recoge reflexiones e intercambios que ayudan a dar significado a algunas de las preguntas que nos formulamos al principio ¿Hacia dónde se dirige la formación permanente en el siglo XXI? ¿Cómo los nuevos cambios sociales, educativos y políticos influyen en la práctica docente y en la formación que recibe el profesorado de cualquier etapa educativa? ¿Cómo los nuevos paradigmas educativos revierten en las prácticas de formación del profesorado? ¿Cuáles son las nuevas tendencias para una mejor formación permanente? O bien plantea nuevos interrogantes, abriendo vías de reflexión y de trabajo, pero siempre buscando la implicación de la comunidad educativa involucrada en el proceso de mejora de la práctica docente.

ISBN 978-849610880-6



La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.