

A6

FORMACIÓN DE PROFESORES: DE HOY PARA MAÑANA

COORDINADOR:

Carlos Marcelo García (*Universidad de Sevilla*)

CONTRIBUCIONES:

Joaquín Gairín Sallán (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

M^a Lourdes Montero (*Universidad de Santiago de Compostela*)

Rafael Gutiérrez Cruz (*Director del CEP de Málaga*)

Francesc Imbernón (*Universidad de Barcelona*)

Carlos Marcelo (*Universidad de Sevilla*)

PRESENTACIÓN GENERAL

Después de dos décadas de institucionalización de la formación permanente del profesorado, creemos necesario realizar una reflexión y valoración crítica acerca de lo conseguido, de lo olvidado, de lo que queda, de las nuevas estrategias, problemas y procesos organizativos que demanda una formación continua de docentes para una sociedad en constante evolución.

Contribución I:

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, HOY Y MAÑANA

Francisco Imbernón¹ (*Universidad de Barcelona*)

Aunque parezca que lo sabemos casi todo acerca del profesorado, su profesionalidad, su profesionalización, su desarrollo profesional² y su formación, lo cierto es que hace pocos años que analizamos, investigamos y escribimos sobre estos temas³. Me refiero, específicamente, al análisis del profesorado y su formación como objeto de estudio, como campo de conocimiento. Se puede argumentar que la preocupación de formar maestros, la formación inicial, es muy anti-

1. Departamento de Didáctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona y director de la revista *GUIX, Elements d'Acció Educativa*.

2. Se entiende por profesionalidad docente (en algunos estudios «profesionalismo») las características y capacidades específicas profesionales que se necesitan para ejercer y para profesionalizar el proceso socializador de adquirir estas características.

En este documento utilizaremos los términos *profesionalización* y *desarrollo profesional* indistintamente. Es más de uso cotidiano y actual el término *desarrollo profesional*, que incluye la trayectoria laboral del profesorado a lo largo de su vida profesional.

3. Y aún menos sobre otros profesionales de la educación, por ejemplo, inspectores, administradores, etc.

gua, de hace siglos. Ciertamente, la formación inicial de maestros se ha ejercido, de una manera u otra, desde la antigüedad, desde el momento en que alguien decidió que otros educaran a sus hijos. Ahora bien, la preocupación por saber cómo, de qué modo, con qué modelos y, sobre todo, la consciencia de que este conocimiento y estas aptitudes se tenían que revisar y actualizar es mucho más reciente. Es decir, la reflexión y la indagación sistemática sobre la formación, inicial o permanente, y la profesionalización del educador es muy actual.

Un debate contemporáneo y una reflexión profunda sobre la profesionalización docente⁴, la formación y sus implicaciones políticas debe hacerse teniendo en cuenta el papel del profesorado, y de toda profesión educativa, en el nuevo contexto social y cultural actual; en las nuevas competencias científicas y pedagógicas que se requieren en la profesión en esta sociedad denominada «postindustrial» o «del conocimiento»; en el análisis de las etapas formativas, inicial o permanente, que puede tener, y la mejora de las condiciones laborales y de clima en las escuelas y en los institutos⁵.

Todo ello nos permitiría concretar funciones, competencias y proceso de profesionalización para dar respuesta, no de forma tradicional y reproductora, sino de forma alternativa y de prospectiva de futuro, a la práctica profesional, a las necesidades del profesorado, del alumnado y de la sociedad. Aunque este análisis total es imposible en el presente documento, intentaré, centrándome en el profesorado, aportar algunos elementos que lo faciliten.

¿QUÉ HAY QUE SER, SABER, HACER Y DESAPRENDER PARA SER DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI?

Damos por hecho que los sistemas educativos y la institución docente han evolucionado a lo largo del siglo xx, pero lo han hecho sin romper las líneas directrices que se le marcaron en su nacimiento: centralista, transmisora, exclusiva, seleccionadora, individualista... Y para que la institución educativa eduque a todo el mundo, debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, y tiene que acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, más comprensivo, más cultural-contextual y comunitario, en el que adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución educativa, y en el que se refleja el dinamismo social y cultural de la institución con toda la comunidad y al servicio de ésta.

La institución que educa debe dejar de ser «un lugar» exclusivo donde se aprende únicamente lo que es básico (las cuatro reglas, los valores más elementales, la socialización humana, un oficio...), ya que, cada vez más (y ésta es una de las grandes diferencias con siglos anteriores), comparte el poder de la transmisión del conocimiento con otras instancias socializadoras: televisión, medios de comunicación de todo tipo, redes, cultura social más amplia, educación no formal... Y la institución educativa necesita estas instancias de socialización para educar a los niños y niñas, y jóvenes; para asumir que ella es también una manifestación fundamental de vida en toda su complejidad. Por tanto, no puede eludir enseñar el futuro y todas sus manifestaciones. Por ejemplo, debe enseñar la complejidad de ser ciudadano y ciudadana en un futuro diverso y complejo y las diversas sensibilidades en que se materializa: democrática, social, solidaria, iguali-

4. En términos generales, la profesionalización en la docencia implica una referencia a la organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa del mercado de trabajo. Por tanto, ser un profesional o una profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades especializadas que nos hacen ser competentes en un trabajo determinado y que, además, nos unen a un grupo profesional.

5. Cuando hablamos del docente o de la docente como profesional, nos referimos a una actividad laboral permanente. Por tanto, el profesor como profesional será sinónimo de profesor trabajador. Un profesional que trabaja en una actividad pública que emite juicios y que toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas. Un profesional que se enmarca en un contexto que le condiciona y que requiere una formación específica en diversas capacidades.

taria, intercultural y ambiental; y es posible que en algunos lugares lo haga rodeada de una gran «neomiseria» o pobreza endémica, y ante una población (alumnado, familias, vecinos...) imbuida de analfabetismo cívico en una cultura urbana de marginalidad, en la que la educación (de todos los que rodean a la institución educativa) será fundamental para salir de la exclusión social. En la actualidad, la institución educativa necesita que otras instancias sociales y otros medios se impliquen en ella y la ayuden en el proceso de educar y de difundir sus valores. Y eso comporta que la educación se vuelva más y más compleja, que sea mucho más que enseñar lo que es básico y elemental a una minoría homogénea, como en una época pasada, en que el conocimiento y su gestión estaban en poder de pocas manos, monopolizando el saber y una visión determinada de las relaciones sociales.

Como consecuencia, si el futuro de la educación de los seres humanos es más complejo, la profesión docente y todas las que la rodean también lo serán. Y además, esta complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas.

El profesorado de principio del siglo XXI no tiene nada que ver con el de principio del siglo XX, una diferencia que en la formación inicial y permanente es abismal. Por tanto, la educación, la institución educativa y la profesión docente se desarrollarán en un contexto que ha variado sustancialmente y que influirá en la profesión:

- Un incremento acelerado y un cambio vertiginoso en las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, de la cultura y del arte.
- Una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales e institucionales, formas de organización de la convivencia, modelos de familia, de producción y de distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las actuales maneras de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- Unos contextos sociales que condicionarán la educación y reflejarán una serie de fuerzas en conflicto. Los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados de profundas transformaciones en la vida personal e institucional de muchas organizaciones, y han puesto en crisis la transmisión del conocimiento y, por tanto, también sus instituciones.
- Un análisis de la educación que ya no la considera patrimonio exclusivo de los docentes, sino de más profesionales y de toda la comunidad y de los medios de que ésta dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación.
- Una sociedad multicultural y multilingüe donde el diálogo entre culturas será una riqueza para la diversidad y donde será fundamental vivir en la igualdad y convivir en la diversidad.
- Una desregularización del Estado con una lógica de mercado.
- Con elementos nuevos, como la aparición de la nueva economía, la tecnología que desembarca con gran fuerza en la cultura, la globalización se hace patente... Empieza a surgir una gran crisis de la profesión de enseñar en la formación tecnológica (según la OCDE⁶ el 70% del profesorado español no es usuario de Internet y tan sólo el 37% del alumnado recibe formación sobre este tema (la media europea es del 67%), con 16 ordenadores por alumno en secundaria en el Estado español. Estos datos no coinciden con los del estudio realizado por el gobierno⁷, donde se dice que hay un ordenador por

6. <http://www.oecd.org/document/52/0,2340, en 2649 34515 13634484 | | | 1,00.html>

7. Encuesta piloto de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos. Curso 2000-2001, en <http://www.mec.es/estadistica/SInfo.html>

... cada 20 alumnos y que el 54% del profesorado «declara» que tiene un nivel de usuario, y un 11% un nivel de experto).

- Los procesos y los medios educativos no funcionan del todo, los edificios no son adecuados para una nueva manera de ver la educación, asume más importancia la formación emocional de las personas, la relación entre ellas, la comunidad como elemento importante de la educación⁸.
- Y el auge del «cuarto mundo», zonas de una gran «neomiseria» o pobreza endémica.

Y, además se han ido abriendo otras concepciones en las que la interpretación, la comprensión de la realidad, la incertidumbre y la complejidad tienen un papel importante en la realidad científica y social. También se han ido incorporando nuevos discursos relacionados con los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales, de uso reflexivo de la tecnología..., todos ellos necesarios para conseguir una mejor educación democrática e igualitaria, no de usuarios sociales, sino de futuros ciudadanos y ciudadanas. Cuando hablamos de traspasar esta educación democrática a los ciudadanos, hablamos de dar importancia al sujeto (discente y docente) y a su participación y, por tanto, a la relevancia que adquiere en la educación el bagaje sociocultural-comunicativo (por ejemplo, la comunicación, el trabajo en grupo, los procesos colaborativos, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, etc.).

Cada vez más, necesitaremos una renovada institución docente y una nueva forma de educar en nuevas estructuras didácticas y organizativas, y eso requiere una reconceptualización importante del sistema educativo, de las instituciones pedagógicas y de la profesión docente y, también, una asunción de nuevas competencias profesionales (tanto instrumentales como sociales y comunicativas) para poder transmitir a la futura ciudadanía unos valores y unos estilos de comportamiento democráticos, igualitarios, respetuosos de la diversidad cultural y social, del medio ambiente... Y eso comporta una nueva manera de ejercer la profesión y de formar al profesorado en esta compleja sociedad del futuro. En definitiva, el futuro requerirá un profesorado, y una formación, muy diferente, porque la educación y la enseñanza serán muy diferentes. Paradójicamente, no obstante, la formación deberá, por un lado, someterse a los designios de esta nueva enseñanza y, por otro lado, ejercer a la vez de revulsivo crítico frente al propio sistema educativo. Es decir, los nuevos tiempos requieren una educación y un profesional de la educación muy diferente, ya que la profesión docente asume nuevas funciones⁹. Este profesional deberá ser competente para realizar diversidad de tareas:

- Mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de grupos de niños diversos.
- Conocedor disciplinario, además de planificador y proyectista curricular, teniendo en cuenta la diversidad de componentes que intervienen en el proceso educativo, la realidad institucional y los obstáculos que los condicionamientos contextuales comportan.
- Ser un educador más allá de instructor de los conocimientos. Muchas veces, suplir o contrarrestar la educación que recibe el niño fuera de la escuela.
- Tener una actitud colegial¹⁰ para trabajar con un equipo de personas y en un contexto específico (ecosistema cultural). El proceso de aprendizaje, al ser más complejo que el pasado, debe superar la fase en la que se consideraba una simple transmisión de conocimientos. Actualmente, no puede ser llevado a cabo si no es sometido a una rigurosa evaluación colegial por parte del profesorado que interviene en el proceso. El equilibrio del ecosistema cultural escolar debe hacerse con la participación y la intervención de los

8. Asumen cada vez más importancia los valores, los propósitos y las creencias del profesorado.

9. Intento huir del típico análisis sobre el profesorado como individuo en el aula, en la escuela o en la sociedad.

10. La cultura colegial, aunque necesaria, es compleja y difícil en las escuelas, no únicamente por la cultura profesional, sino también por las diversas relaciones de poder en los claustros.

diversos agentes educativos que interactúan entre sí. La labor colegial comporta saber trabajar dentro del ecosistema considerado como un conjunto complejo de interacciones humanas.

- Ser un proponente de valores. La dimensión educativa de la profesión docente aparece aquí como fundamental para desarrollar una consciencia colectiva con la finalidad de transformarla según nuevos modelos de vida en vista del sistema de valores que se va creando. Esta función comporta una tarea educativa compleja y, a veces, contradictoria, ya que la educación de los individuos no se conseguirá únicamente mediante la simple interacción social, que en una sociedad pluralista presenta aspectos altamente problemáticos, sino también teniendo como referencia puntos de carácter y compromiso ético y moral¹¹, inherentes a la naturaleza humana y en los que se coincide con otros agentes sociales que hacen hincapié en esta proposición de valores.
- Trabajar con la comunidad. Hoy en día es imprescindible la corresponsabilización con otros agentes sociales de la comunidad¹². La profesión docente debe moverse en un delicado equilibrio entre las tareas académicas y la estructura de participación social.

Todo eso nos conduce a una necesidad, por parte del profesorado, de un conocimiento más profundo de sí mismo (valores, creencias, suposiciones...), del entorno de su trabajo (social, político, cultural...), del conocimiento y las habilidades que tiene que transmitir, de los constructos teóricos de la enseñanza-aprendizaje y del currículo (planificación, metodología, organización, materiales...)¹³.

EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD PASADA, ACTUAL Y FUTURA. UNA MIRADA GENÉRICA

El proceso formal de análisis del desarrollo profesional del profesorado se puede analizar desde diversas perspectivas. En este documento, he elegido, en primer lugar, la cronológica y, como perspectiva secundaria, la temática, para poder orientar dicho proceso.

No pretendo profundizar excesivamente en este aspecto, porque los textos publicados durante los últimos años ya han hecho suficiente énfasis en él. En este documento me interesa recoger únicamente los temas que nos ayudan a comprender el discurso y que nos permiten generar alternativas de futuro. Tampoco es objeto de esta reflexión afrontar únicamente las partes oscuras; por el contrario, me interesa mostrar aquellos elementos de la herencia pedagógica que nos permiten continuar construyendo y aportar alternativas de cambio.

Me gustaría que este análisis histórico sucinto reflejara claramente que la enseñanza, la institución educativa y las finalidades del sistema educativo han ido cambiando y que, por tanto, el profesorado y su formación también han de modificar radicalmente la manera de ejercer la profesión y el proceso de incorporación y de actualización profesional.

Para llevar a cabo este análisis, he dividido el tiempo en diferentes épocas:

11. «¿Qué otra cosa puede significar hablar de la enseñanza como oficio moral sino poner de manifiesto el carácter no instrumental de la enseñanza misma, es decir, el hecho de que la enseñanza no sólo implica habilidad y juicio, sino también deberes normativos?» TOM, A. (1984): *Teaching as a moral craft*. New York. Longman.

12. Véase la película del director Tabernier *Hoy empieza todo*, y también experiencias actuales de comunidades de aprendizaje.

13. Partimos de la clasificación sobre el conocimiento del profesorado de Elbaz (1991), en «Research on teacher' knowledge: The evolution of a discourse». *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 23, 1, pp. 1-20.

- Hasta 1985: la escolarización.
- Años 1985-1999: el cambio.
- Desde 2000 en adelante: la complejidad del trabajo y el futuro de una nueva profesión.

Hasta 1985: la escolarización

Aunque soy consciente de la superficialidad y de la falta de rigor que supone situar cualquier temática en un período tan largo —ya que se han producido muchos vaivenes históricos y educativos—, con esto pretendo plantear que, al menos en nuestro país, el análisis del profesorado como campo de conocimiento no empezó a desarrollarse hasta llegados alrededor de los años setenta. Las tentativas anteriores, protagonizadas por algún colectivo o algunas instituciones, fueron hechos esporádicos, renovadores o conservadores, que no tuvieron una extensión institucional en la profesión, aunque sí supusieron un impacto importante. Ahora bien, no por ello podemos decir que cualquier época pasada fue peor. Las experiencias y aportaciones de Dewey, Freinet y Montessori; los movimientos sindicales, políticos y de renovación pedagógica (tanto en las épocas republicanas como en la dictadura); algunos pedagogos locales; la influencia de determinadas revistas pedagógicas, y la función asumida por algunas instituciones educativas pusieron de relieve la importancia, la trascendencia del profesorado.

¿Y antes del año 1970? Fue un tiempo en que la formación inicial (nacida pobre y desvalida más de un siglo antes) se convirtió en estudios superiores de profesores y profesoras (así, por separado, excepto en épocas breves). La formación inicial alcanzó rango universitario en una reforma neocapitalista y el profesorado adquirió el título de diplomado universitario.

Fue un tiempo en el que la formación permanente vivía plenamente el predominio de un modelo individual de formación, es decir, se hacía prevalecer la formación inicial (mejor o peor, según la época y el territorio) como definitiva y se aplicaba el «fórmate donde puedas» en la permanente. Fue una época de lecturas (algunas prohibidas), de movimientos espontáneos de maestros, de escuelas de verano medio clandestinas y del nacimiento de los ICE y de la Ley General de Educación. Era la década de los setenta.

Se crearon los ICE en las universidades y se empezaron a generar, para adecuarse a esta reforma, programas de formación permanente del profesorado, que se enmarcaron, sobre todo, en modalidades propias del modelo de entrenamiento y de observación/evaluación (como la microenseñanza mediante circuitos cerrados de televisión, los programas de minicursos, el análisis de competencias...). La tecnología entraba en la formación desde una vertiente conductista.

A pesar de las cortas épocas gloriosas (diríamos que más gloriosas de lo que realmente fueron a causa de la tendencia a mitificar el pasado), el maestro y la maestra estaban todavía poco considerados socialmente y a penas se formaban, y tenían el monopolio de un saber reducido que les duraba toda la vida profesional. Pero, aun así, tenemos que valorar el esfuerzo de algunos colectivos renovadores que se comprometieron en cursos, jornadas y revistas que insuflaron aire nuevo a algunas prácticas educativas y reivindicaron una nueva forma de ejercer la profesión. Algunas de estas iniciativas todavía sobreviven.

Al final de esta época, se fue consiguiendo la escolarización total de la población en primaria (las cifras nos indican que fue en 1980-1981), algo que sucedió en un contexto de desarrollo industrial y de emigración hacia las grandes ciudades. Eso hizo modificar la escuela, ya que las aulas se llenaron y los maestros asumieron un nuevo protagonismo. La labor docente en escuelas graduadas hizo cambiar la manera de trabajar de los educadores. Se empezó a introducir elementos técnicos (planificación, programación, evaluación...), que tuvieron su eclosión en la etapa siguiente y que parecía que ofrecían un espejismo de profesionalización más científica. Además, se luchó contra el analfabetismo endémico de muchas capas de la población. Algunos

estudiosos dicen que esta época inició la tercera revolución educativa y que la escolarización de la población se ha llevado a cabo no tanto gracias a las políticas educativas¹⁴, sino gracias a los maestros.

También la aportación de los colectivos de profesores y profesoras fue considerable, recordemos los manifiestos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, en 1974; el de Valencia, en 1975, y el de la Escola d'Estiu de Rosa Sensat en 1975 en los que se hacían referencias y propuestas a la profesión docente (por descontado, en un contexto determinado): libertad de cátedra, ideológica y de expresión, cuerpo único de enseñantes, formación e investigación, y escuela democrática. Y si hiciéramos un recorrido histórico del interés por la profesión docente, encontraríamos una preocupación evidente y lógica del colectivo de profesoras y profesores, traducida en jornadas, reuniones y manifiestos, en los que se realiza un serio debate sobre la docencia, la formación del profesorado y la renovación pedagógica, centrado predominantemente en la profesión en el modelo de escuela pública. Desde mi punto de vista, en esta época se lleva a cabo un importante cambio profesional, tanto de los maestros (salarios, cuestiones laborales, etc.) como de otras profesiones educativas (gestión, inspección, formadores, etc.), a causa de los cambios de gobierno por la muerte de la dictadura y también de la presión social y reivindicativa de los enseñantes.

El país se estaba integrando en un proceso social y económico que presentaba matices significativos con respecto a épocas anteriores. Según el discurso de aquella época, la institucionalización de la formación permanente había nacido con la intención de adecuar a los maestros al tiempo actual y de facilitarles un perfeccionamiento constante (esta expresión ya denotaba una manera espiritual de tratar la formación, «perfeccionándose») de su práctica de acuerdo con las necesidades presentes y futuras¹⁵.

Hasta la década de los ochenta, fue una época predominantemente técnica, de conductismo galopante, pero sin alternativa, y de gurús racionalistas, en la que el paradigma de la racionalidad técnica nos invadió como un sarampión y la búsqueda de las competencias del buen profesor para incorporarlas a una formación eficaz, la causalidad docente, fue el tópico de la investigación por excelencia en la investigación sobre el profesorado¹⁶.

A partir de los últimos años de la década de 1980 empezó un período de crisis de valores que anunciaba una nueva época:

- Se introdujeron, en la sociedad y en las escuelas, elementos postmodernos, como por ejemplo la discusión de los grandes metarrelatos, que hasta aquel momento habían permanecido inalterables (libertad, fraternidad, solidaridad, igualdad...).
- Las administraciones educativas comenzaron a considerar la educación en términos de coste/beneficio, de modo que se examinó la rentabilidad del gasto público en educación.
- Se empezó a cuestionar la «autoridad» del profesorado y su «monopolio del saber».
- La teoría del capital humano entró en crisis y la enseñanza dejó de resolver los problemas de la desocupación.

Vista desde la perspectiva actual, podemos decir que fue una época en la que el modelo hegemónico de educación, profesionalidad, profesionalización y formación fue tan difundido y

14. ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. Educar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.

15. Aunque en Cataluña se desarrollaron experiencias de formación muy innovadoras, como por ejemplo los FOPI, nacidos en 1984, que unían formación inicial y permanente y fueron un buen intento de formación centrada en la escuela. La experiencia fue interrumpida posteriormente.

16. Aún no se hablaba de la investigación con el profesorado o de la investigación-acción.

se hizo tan creíble que marcó a toda a una generación de profesores y profesoras que todavía hoy padecen las contradicciones evidentes entre lo que hicieron entonces y lo que hoy en día piensan que se debería hacer:

Años 1985-1999: el cambio

Algo estaba cambiando en la profesión docente. Ya hacía tiempo que se habían ido introduciendo con fuerza nuevos conceptos y nuevas ideas en este ámbito. Se leía y se traducía literatura pedagógica anglosajona (incluso en exceso) y, así, se extendieron como la pólvora conceptos como investigación-acción, una nueva idea de currículo, los proyectos, la triangulación, el profesor como intelectual, la reflexión en la formación o el profesional reflexivo (este concepto apareció algo más tarde, con las obras de Schön¹⁷, pero se asumió tan rápidamente que se puso a la altura de los conceptos más difundidos anteriormente). De este modo, se creó la ilusión de que las cosas cambiaban, que se abandonaban ciertas políticas técnicas y que se avanzaba por caminos más progresistas.

Fue una época fértil en la formación permanente del profesorado, ya que se crearon los centros de profesores en todo el Estado español (excepto en Cataluña, donde se crearon los centros de recursos y se continuó con los ICE). Ahora bien, también fue una época de gran confusión, de discursos simbólicos y de un modelo de formación basado en el entrenamiento mediante los planes de formación institucional: una época de fagocitosis de los movimientos de renovación pedagógica, que casi fueron aniquilados¹⁸ y de adscripción por moda a nuevas ideas. Estas ideas se hicieron omnipresentes en escritos, discursos y declaraciones públicas. El nuevo discurso pasó a ser común, incluso entre aquellos que sólo unos cuantos años antes se habían adscrito, con el mismo entusiasmo, a la racionalidad más técnica en la formación.

Fue una época fructífera, pero también de gran desconcierto; una época de grandes cambios, en la que empezamos a ser conscientes de la evolución acelerada de la sociedad en las estructuras materiales e institucionales, y en las maneras de organizar la convivencia, así como en los modelos de producción y distribución. Así pues, fue una época fecunda y muy importante en la formación permanente, de cuyas rentas vivimos todavía hoy. La mezcla del modelo de entrenamiento con los planes de formación, del modelo de desarrollo y de mejora con la reforma introducida por la LOGSE al establecer los proyectos educativos y curriculares, y del modelo de indagación con la enérgica incorporación del concepto «paraguas» de profesor investigador, de la investigación-acción y de la mayoría de textos sobre el campo del conocimiento, hizo que, por ahora, fuera la época en la que se inició una nueva manera de enfocar la profesión, de analizar y de practicar la formación del profesorado; si bien aún con el predominio de un discurso simbólico y con una tenaz (aunque perenne) separación entre la teoría y la práctica.

Desde 2000 hacia adelante: la complejidad de la profesión y el futuro de una nueva profesión.

Los últimos tiempos, desde una mirada progresista, son de retroceso o de estancamiento, de nostalgia, de aturdimiento y de desconcierto. Muchas de las estructuras de la etapa anterior se modifican por la nueva ley de educación, la LOCE (directores, etapas, inspectores, papel de la

17. SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

18. Novoa (1999) se pregunta cómo en documentos de la UNESCO, la OCDE, la UE, etc. se habla tanto del profesorado, de autonomía profesional, de profesorado reflexivo, etc. en pocas páginas y asistimos impasibles a la desaparición de los movimientos pedagógicos, en el sentido del término que adquirió en la primera mitad del siglo XX, esto es, como colectivo de profesores que se organizaban alrededor de una serie de principios educativos o propuestas de acción, de difusión de métodos de enseñanza o de defensa de determinadas ideas. NOVOA, A. (1999): «La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de práctica». *Cuadernos de Pedagogía*, 286, pp. 102-108.

formación, etc.), y las estructuras que continúan (centros de profesores, recursos, etc.) reducen su actividad. Ha cambiado la forma de ver el contexto y el currículo por parte de las instancias gubernamentales (cada vez más se acerca a una visión de contexto único y currículo cerrado). También es cierto que los contextos sociales que condicionan la profesión han cambiado rápidamente y se han precipitado: globalización, nuevas tecnologías, crisis de las instancias básicas de socialización, vertiginosidad del cambio en el conocimiento, alud inesperado de inmigrantes en la escuela (pública), nuevos modelos relacionales, etc. La labor docente se muestra desconcertada. La primaria es estable, aunque muy feminizada, la secundaria no acaba de funcionar, muchos profesores y profesoras de esta etapa no saben qué ocurre y están confusos, nadie les ha preparado para estos cambios (sociales, del alumnado, de metodología...). Y, así, el profesorado aparece más desanimado y reduce la asistencia a la formación, no siente ninguna motivación por hacer cosas diferentes y, sobre todo, la innovación aparece como un riesgo que pocos quieren correr.

Va apareciendo una crisis institucional y personal, ya que se considera que el sistema educativo del siglo anterior ha quedado obsoleto y se necesita una nueva manera de ver la educación y el papel del profesorado y del alumnado. Se abre una inmensa pausa a la espera de cambios. Aún así, se empiezan a vislumbrar alternativas, y antiguas y nuevas voces comienzan a superar su afonía. Parece que gana terreno la opción que no se limita a analizar únicamente la profesión como el dominio de las disciplinas científicas o académicas, sino que se plantea la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica profesional. Y eso nos conduce al presente.

Este «desánimo» o quizás desconcierto, no únicamente existe entre el colectivo docente, sino también entre todos los que, de un modo u otro, se preocupan del profesorado. Desánimo, desconcierto o consternación difícil de concretar, fruto de un cúmulo de variables que convergen, y entre las cuales se puede citar el aumento de exigencias con la consiguiente intensificación del trabajo educativo, la desprofesionalización originada por una falta de delimitación clara de las funciones del profesorado, el rápido cambio social y, posiblemente, un tipo de formación permanente que parece decantarse de nuevo hacia un modelo aplicacionista y transmisor (de lecciones modelo, de nociones, de ortodoxia, de competencias...), es decir, que muestra la orientación del formador hacia la solución de los problemas del profesorado, en lugar de profundizar en un modelo más regulativo y reflexivo (investigación-acción, heterodoxia, modelos variados, inventiva didáctica...), en cuyo marco el formador es más un diagnosticador de obstáculos formativos y donde posiblemente la vertiente contextual y personal del profesorado tiene mucho que decir.

NECESIDAD DE UN NUEVO CONCEPTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Puede ser un buen momento para reflexionar y buscar nuevos caminos que nos lleven a nuevos destinos. Tengo la sensación, como he comentado anteriormente, de venir oyendo lo mismo desde hace años. Ante esta situación, es posible que sea más interesante ver qué hemos aprendido y empezar a buscar nuevas alternativas.

Durante los pocos años que hace que se investiga y se practica en el campo de la formación del profesorado, se han podido constatar diversas evidencias que, hoy en día, son casi incuestionables para todos aquellos que, de una manera u otra, se dedican a la formación del profesorado con la intención de que sea sujeto de su formación, que recupere el protagonismo que la racionalidad técnica le robó. Algunas de las evidencias son las siguientes:

- El cambio en el profesorado, al ser un cambio en la cultura profesional, es muy lento. Pero esta lentitud comporta también una necesidad de vivir personalmente la experiencia de cambio. Los cambios de los demás no necesariamente ayudan al cambio de uno mismo.
- Provoca más innovación unir la formación a un proyecto de trabajo que no al revés (hacer formación y, posteriormente, elaborar un proyecto). Eso comporta que la formación esté al servicio del proyecto elaborado por un grupo.
- La formación debe tener en cuenta que, más que actualizar a una persona y enseñarle, debe crear las condiciones para que ésta aprenda.
- La formación por sí misma sirve de poco si no va unida a cambios en el contexto, organizativos, de gestión y de relaciones de poder. El desarrollo profesional del profesorado no recae en la formación, sino en diversos componentes que se dan conjuntamente en la práctica laboral de la enseñanza.

Una nueva formación debe establecer mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender. Pero si esta formación provoca innovación y se da en contextos de escasez, provocará, lógicamente, reivindicación en los enseñantes. Una buena formación siempre comporta cierta reivindicación, es un índice de calidad de la formación. Eso está en relación con una mayor vigilancia de los gobiernos que no desean la reivindicación y, como consecuencia, establecen mecanismos de abortamiento de prácticas formativas alternativas o de prácticas formativas innovadoras y críticas, aunque consten en sus papeles oficiales y en sus planes de formación.

Cada vez hay más formación y poco cambio. Es posible que sea porque aún predomina la formación transmisora, con una supremacía de una teoría descontextualizada, alejada de los problemas prácticos, basada en un profesorado medio que no existe... Debemos introducirnos en la teoría y en la práctica de formación en nuevas perspectivas: las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, la complejidad docente, el cambio de relaciones de poder en los centros, la autoformación, la comunicación, la formación con la comunidad..., y dejar de lado la formación estrictamente disciplinaria.

Los cambios políticos y sociales (nuevas tecnologías, nueva economía, postmodernidad, crisis de la familia, diversidad, alumnado recién llegado, multiculturalidad...), ciertos fracasos en la aplicación de las reformas, la edad del profesorado¹⁹, los problemas derivados del contexto social, el avance de ciertas ideologías neoconservadoras, las «situaciones de conflicto» que puede ocasionar la formación, han hecho que a principio del siglo XXI la situación haya cambiado. Hay un intento de volver a los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes de la formación del profesorado con un discurso enmarcado en una visión de adecuación a los tiempos. La efervescencia del final de los ochenta y principio de los noventa contrasta con la languidez de los 2000. Son tiempos de crisis, desorientación y caos, Quizás el profesorado está pagando la crisis social. Pero eso no impide que también sean momentos para originar nuevas alternativas de futuro, al menos para imaginar un posible futuro y una deseable nueva formación del profesorado.

Esta formación permanente del profesorado debería facilitar:

- La reflexión practicoteórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa.

19. Según datos del informe EURYDICE (2000), la edad que predomina en la enseñanza primaria es entre 40 y 49 años (un 32,8%), seguido del profesorado de 30 a 39 años (un 28,2%) y de más de 50 años (un 26,7%). En la enseñanza secundaria, el profesorado es más joven, predominando el de 30 a 39 años (36,2%), seguido del colectivo de 40 a 49 años (31,9%). <http://www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm>

- El intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
- La unión de la formación a un proyecto de trabajo del centro. Una formación en el lugar de trabajo, donde se dan las situaciones problemáticas, una «formación desde dentro».
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la segregación, la intolerancia, etc.
- El desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado potenciando un trabajo colaborativo para transformar la práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional en los centros y territorios.

Si damos como válidas las premisas anteriores, la capacidad profesional no se agota en la formación técnica, sino que llega hasta el terreno práctico y las concepciones por las que se establece la acción docente. La formación debiera apoyarse en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes..., realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. La orientación hacia este proceso de reflexión exige un planteamiento crítico de la intervención educativa, un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base. Ello supone que la formación permanente debe extenderse al terreno de las capacidades, habilidades, emociones y actitudes, y debe cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor y cada profesora y del equipo colectivamente.

Es el abandono del obsoleto concepto que establece que la formación es la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado por la creencia de que la formación ha de ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es necesario, debe ayudarse a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos. Este concepto parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva.

Stenhouse (1984)²⁰ decía hace tiempo que «el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos nunca se podrá conseguir la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y no reciben ningún apoyo». La formación personalista y aislada puede originar experiencias de innovación, pero difícilmente una innovación de la institución y de la práctica colectiva de los profesionales. Tenemos que acercar al máximo la formación a los centros y a los territorios.

Por tanto, el enfoque que defendemos no es una formación centrada en las actividades del aula; ni ver al profesor como un aplicador de técnicas, sino una formación orientada hacia un profesional reflexivo y crítico que tiene capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, tanto laborales como sociales y educativos en su contexto y con sus colegas.

Si empezamos a reflexionar sobre lo que la evidencia de los últimos años nos muestra, dejamos de guiarnos por lo que la tradición formativa nos dice y ponemos las (pre)concepciones sobre la formación en cuarentena y en discusión, podremos empezar a ver las cosas de otro modo e intentar cambiar e ir construyendo una nueva forma de concebir la enseñanza y la formación del profesorado.

20. STENHOUSE, L. (1984): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.