

LA PROFESIÓN DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE Y DEL FUTURO

Francisco Imbernón

Universidad de Barcelona

Los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, que ellos interpretan, pero que no definen en su origen; su independencia profesional es, en todo caso, una aspiración, una conquista a obtener, no un punto de partida. Esa realidad laboral de los profesores es inherente al papel que están llamados a 'cumplir en el sistema educativo. La historia de éste sirve para comprender el camino seguido en la concreción de una determinada imagen de profesionalidad que se reproduce básicamente y sirve para racionalizar las prácticas de formación del profesorado. Reproducción que actúa muchas veces implícita y otras explícitamente, cuando se plantean los programas de formación como una respuesta ajustada a las tareas que los profesores deben desempeñar, sin cuestionar la realidad socioinstitucional que define esas funciones. Después, las instituciones, los currícula, la metodología y las conceptualizaciones racionalizadoras de la existencia y funcionamiento de todo este subsistema de formación, concretan y expresan de alguna manera la realidad institucionalizada del puesto de trabajo a desempeñar, en coherencia con la función social que el propio sistema educativo cumple.

(Gimeno, J. (1987), "Presentación" en Popkewitz (Editor): *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Universidad de Valencia. Valencia.

1. La docencia como profesión

Aunque el estatus funcional (en el sistema público) marque de una manera determinante las relaciones laborales y éstas no hayan variado de modo significativo en el último cuarto de siglo, no sucede del mismo modo en lo que afecta al ámbito estrictamente profesional donde cambia más rápidamente. En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, se consideraban inamovibles. Hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias como substrato de la educación y se ha ido abriendo a otras concepciones en las que la incertidumbre tiene un papel importante. Pero sobre todo ha ido incorporando también los aspectos éticos, colegiales, actitudinales, emocionales..., todos ellos necesarios para alcanzar una educación democrática de los futuros ciudadanos. Así pues, se ha empezado a valorar la importancia del sujeto, y la de su participación, y por tanto a la relevancia que adquiere en la educación el bagaje sociocultural (por ejemplo la comunicación, el trabajo en grupo, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, etc.). Por supuesto que conviene estar alerta para impedir

que se trate de una reconceptualización de los sistemas económicos y de regulación del mercado para introducir elementos que pueden suponer una autonomía vigilada, autorizada o una colegialidad artificial; y en todo caso para evitar ceder en autonomía (decisiones políticas educativas, gestión autónoma, currículos contextualizados...) y para seguir potenciando una verdadera participación colectiva profesional.

Esta renovada institución educativa, y esta nueva forma de educar, requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto.

Pero no podemos analizar los cambios de la profesión docente sin obviar que ello ha planeado durante muchos años alrededor del debate sobre la profesionalización docente, y como dice Labaree (1999:20):

"existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, la previa profesionalización de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos (...) y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado."

Y aquí cabe preguntarse, ante tantas dificultades para asumir una profesionalización docente, ¿cuáles son las competencias necesarias para que el profesional de la docencia asuma esa profesionalización en la institución educativa y tenga una repercusión educativa y social?

Históricamente, las características de la profesión docente, o sea la asunción de una cierta profesionalidad (desde el momento que la docencia es asumida como "profesión" genérica y

no como oficio, ya que siempre se ha considerado como una semiprofesión en el contexto social), se caracterizaba por unos rasgos en los que predominaba el conocimiento objetivo, el saber de las disciplinas a imagen y semejanza de otras profesiones. Saber, o sea poseer un cierto conocimiento formal, era asumir la capacidad de enseñarlo. A parte de esas características de un conocimiento formal establecido de antemano (según Abbot, 1988:8, aplicación de un conocimiento abstracto a casos concretos) se aboga, si se desea ser un profesional, por una autonomía profesional; es decir, el poder tomar decisiones sobre los problemas profesionales de la práctica. En la actualidad, para la educación del futuro esas históricas características se consideran insuficientes aunque no es discutible que sean necesarias.

El contexto adquiere cada vez más importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales (y por tanto, con la dificultad de desarrollar una formación desde un proceso clínico) y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento profesional. Esto nos lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación.

Este análisis nos ayuda a acercarnos a un proceso en el que el conocimiento profesional, más allá de una taxonomía de rasgos unificadores de toda la profesión docente, será fundamental. Y en él destacará como característica primordial la capacidad reflexiva en grupo, pero no únicamente como aspecto de operativización técnica sino como proceso colectivo para regular las acciones y decisiones sobre la enseñanza ya que el mundo que nos envuelve se ha hecho cada vez más complejo y las dudas, la falta de certeza y la divergencia son aspectos consustanciales con los que debe convivir el profesional de la docencia; y de hecho cualquier profesional de no importa qué sector.

2. Orígenes del conocimiento profesional de la enseñanza

El Sistema Educativo siempre ha situado la formación del profesional de la educación, o sea la profesionalización docente, en el contexto de un discurso ambivalente, o paradójico, o simplemente contradictorio: a un lado, la retórica histórica de la importancia de esta formación y enfrente, la realidad de la miseria social y académica que le ha concedido.

A pesar de la consciencia de que tratar sobre el conocimiento profesional, o lo que es lo mismo sobre el conocimiento pedagógico del profesorado, constituye todo un dilema, y que aún es un tema que hay que continuar definiendo, conceptualizando y analizando más allá del debate funcionalista y administrativo de la profesionalización docente, o en la superación del tópico de investigación sobre el profesorado que ha venido a denominarse ciclos vitales del profesorado (en los que la relación del conocimiento profesional se establece en comparación entre edad y características personales y profesionales, y que ve a todo profesional igual cualquier que sea su contexto).

Ello nos obliga a replantearnos la adquisición del conocimiento profesional base (nos referimos al conocimiento profesional de iniciación a la profesión que se recibe en la formación inicial, de la que nos ocuparemos más extensamente en el siguiente apartado). En este sentido, las preguntas podrían ser: ¿Cuáles son los contenidos, capacidades, destrezas, habilidades básicas para ejercer de docente que deberían asumirse en la formación inicial? ¿Cuál es el conocimiento necesario y relevante y cuál el superfluo? ¿Cómo se demuestra que el conocimiento profesional que se recibe es un conocimiento especializado y no vulgar?

Algunas cosas ya sabemos, en las últimas décadas se han originado muchas investigaciones sobre el conocimiento profesional de los enseñantes. Sabemos que el conocimiento pedagógico base es difícil que tenga un carácter muy especializado ya que el conocimiento pedagógico especializado está estrechamente unido a la acción, de ahí que una parte de ese conocimiento sea práctico (Elbaz, 1983; Connelly y Cladinin, 1985), adquirido a partir de la experiencia que suministra constante información que se procesa en la actividad profesional. La formación inicial ha de suministrar las bases para poder construir ese conocimiento pedagógico especializado. Como dice Elbaz (1983), el análisis del conocimiento del profesorado "más bien responde al propósito de empezar a contemplar la actividad de enseñanza como ejercicio de un tipo especial de conocimientos con los que, al realizar su trabajo, afrontan todo tipo de tareas y problemas".

Cuando la docencia como profesión se analizaba desde la asunción del conocimiento profesional desde una perspectiva únicamente técnica y funcionalista, pasaba inevitablemente por identificar las competencias genéricas del profesorado para entrever los efectos en el alumnado (en su tiempo, desde los años setenta, se dedicaron a ello muchas investigaciones, un buen ejemplo es el estudio de Oliva y Henson –1980, Florida, USA- en el que identifican 23 competencias genéricas distribuidas en básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales). En esta perspectiva se distinguen tres componentes en el conocimiento

profesional práctico (Schein, 1980, citado por Pérez Gómez, 1988):

- Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla. Lo que ha venido a llamarse el conocimiento profesional del contenido.
- Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas como una actividad instrumental. Lo que podría denominarse el conocimiento didáctico del contenido.
- Un componente de competencias y actitudes que se relaciona con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente. Aquí podríamos situar el conocimiento profesional psicopedagógico.

Es una perspectiva que actualmente se ha cuestionado por lo que se refiere al desarrollo del conocimiento profesional. El cuestionamiento se debe a diversos factores:

- La subordinación de la profesión a la producción del conocimiento de otros.
- La desconfianza en el profesorado, al que se considera incapaz de generar conocimiento pedagógico y por tanto, de generar conocimiento pedagógico válido.
- La separación entre teoría y práctica, en la que la práctica se considera una aplicación de la teoría, no existiendo una relación dialéctica entre ellas.
- El aislamiento profesional, por el desarrollo de un modelo metodológico de aula.
- La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal.
- El impulso del gremialismo, más que del trabajo conjunto para la mejora colectiva.
- El factor de la descontextualización, ya que las soluciones a la práctica son aplicables a cualquier contexto educativo.

En síntesis, no son cuestionados únicamente los planteamientos epistemológicos de la forma de transmitir el conocimiento que proponen, sino sobre todo el olvido del conocimiento profesional cultural, o del contexto, y el conocimiento práctico con toda su carga de compromiso científico, político, eticidad y moralidad de la profesión de educar.

Desde otras perspectivas no técnicas, el conocimiento, respecto al ejercicio de la enseñanza en todo docente, se encuentra fragmentado en diversos momentos:

- La experiencia como discente, cada vez mayor y que se comparte con la mayoría de la

población, que supone una socialización (conocimiento vulgar) de la enseñanza a partir de las concepciones y creencias (tema ya desarrollado desde Lortie, 1975, en donde se empieza a dar mucha importancia a la experiencia previa como alumno o alumna, que queda como una impronta en ocasiones más importante que la formación inicial técnica en los centros de formación).

- La socialización (conocimiento) profesional mediante la formación inicial específica. Actualmente con rango superior o universitario en la mayoría de países.
- La vivencia profesional inmediatamente posterior en el campo de la práctica educativa que lleva a la consolidación de un determinado conocimiento profesional (mediante la asunción de esquemas, pautas y rutinas profesionales). Lo que se ha venido a llamar el período de iniciación a la docencia.
- La formación permanente que tiene una función de cuestionar o legitimar el conocimiento profesional puesto en práctica. La formación permanente asume un papel de descubrir la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso. Tiene una intencionalidad de remover el sentido común pedagógico, para recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos que sustentan la práctica educativa.

Todo ello implica partir de un conocimiento profesional dinámico y no estático que se va desarrollando a lo largo de la carrera profesional (parte del desarrollo profesional del docente conjuntamente con otros elementos laborales) y por tanto, considerar la docencia como una profesión que posee unos determinados momentos de socialización (la falta de alguno de ellos puede generar un conocimiento parcial o el asentamiento de rutinas no basadas en el conocimiento considerado como válido en ese momento); y que posee también unas determinadas características (la profesionalidad): algunas deterministas y apriorísticas, y otras, consecuencia de la idiosincrasia de las personas y los contextos particulares en que se mueve la profesión docente y su inserción en una institución específica.

3. El conocimiento profesional base.

La primera socialización, la que se ha denominado “adquisición del conocimiento pedagógico vulgar”, ha ido en aumento con la democratización del sistema educativo. Los ciudadanos transitan cada vez más por el sistema educativo y asumen una determinada visión de la enseñanza. Esta socialización vulgar comporta asumir estereotipos y esquemas (cuando no estigmas) que, en algunos casos, son difíciles de eliminar. Ciertos principios de acción educativa serán interiorizados durante esa etapa escolar. Es la asunción de esquemas o de imágenes

determinadas de la enseñanza (Zeichner y Gore, 1990). ¿Cómo superar ciertas imágenes de prácticas escolares obsoletas para la ejercitación de la profesión de enseñar en el futuro? Si la socialización vulgar adquiere tanta importancia en las ideas previas del futuro profesorado, debería partirse de ellas en los programas de formación ya que puede darse el caso de que en el momento de la práctica profesional se recuperen ciertas prácticas vividas como alumno o alumna, más incluso que algunas prácticas mal aprendidas en la formación inicial.

La formación inicial, como inicio a la socialización profesional y a la asunción de principios y reglas prácticas (Elbaz, 1983), ha de evitar dar la imagen de un modelo profesional asistencial y voluntarista que a menudo lleva a un posterior papel de técnico-continuista, que refleja un tipo de educación que sirve para adaptar acríticamente a los individuos al orden social y hace al profesorado vulnerable al entorno económico, político y social. Por el contrario, dotar de un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida para evitar caer en la paradoja de enseñar a no enseñar, o en una falta de responsabilidad social y política que conlleva todo acto educativo y en una visión funcionalista, mecánica, rutinaria y no reflexiva de la profesión que ocasiona un bajo nivel de abstracción, de actitud reflexiva y un escaso potencial de aplicación innovadora. La estructura de la formación inicial debe posibilitar un análisis global de las situaciones educativas que, a causa de la carencia o la insuficiencia de la práctica real, se limitan predominantemente a simulaciones de esas situaciones.

Es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento válido y genere una actitud interactiva y dialéctica que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen; a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión; a construir un estilo riguroso e investigativo. Aprender también a convivir con las propias limitaciones y con las frustraciones y condicionantes que procura el entorno ya que la función docente se mueve en contextos sociales que, cada vez más, reflejan fuerzas en conflicto. Ello implica que las instituciones o cursos de preparación para la formación inicial deberían tener un papel decisivo en la promoción no únicamente del conocimiento profesional sino de todos los aspectos de la profesión docente, comprometiéndose con el contexto y la cultura en la que ésta se desarrolla.

También es necesario que los futuros profesores y profesoras estén preparados para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos y para que sean receptivos y

abiertos a concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos y alumnas en cada época y contexto. Para ello es necesario aplicar una nueva metodología y, al mismo tiempo, realizar una investigación constante (el profesorado es capaz de generar conocimiento pedagógico en su práctica) que vaya más allá de proporcionarles un tropel de conocimientos formales y formas culturales preestablecidas, estáticas e inamovibles, sino más bien una actitud de investigación que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica, la observación, el debate, la reflexión, el contraste de puntos de vista, el análisis de la realidad social, el aprendizaje vicario mediante estudio de casos, simulaciones y dramatizaciones.

El currículum formativo para asimilar un conocimiento profesional base debería promover experiencias interdisciplinarias que permitan al futuro profesor o profesora integrar los conocimientos y los procedimientos de las diversas disciplinas (o disciplina) con una visión psicopedagógica (integración y relación del conocimiento didáctico del contenido con el conocimiento psicopedagógico). Y ello se conseguirá facilitando la discusión de temas, ya sea reflexionando y confrontando nociones, actitudes, realidades educativas..., analizando situaciones pedagógicas..., que les lleven a plantear, clarificar, precisar y reconducir conceptos, a incidir en la formación o modificación de actitudes estimulando la capacidad de análisis y de crítica y activando la sensibilidad por los temas de actualidad. También será necesario promover la investigación de aspectos relacionados con las características del alumnado, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las del contexto..., ya sea de manera individual o cooperando con sus compañeros, que les permita vincular teoría y práctica, ejercitar su capacidad para manipular información, confrontar los resultados obtenidos con los previstos por ellos y con los de otras investigaciones, con los conceptos ya consolidados, etc. Y analizar también situaciones que les permitan percibir la gran complejidad del hecho educativo más allá de asumir una cierta cultura laboral (esto supone desarrollar unas prácticas como un componente de la formación realmente reflexivo), unas competencias que les permitan y les conduzcan a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores; en definitiva, a configurar la propia opción pedagógica.

Esta formación, el conocimiento profesional base, debe permitir trabajar en una educación del futuro y ello hace necesario replantearse tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo aplicado (planificación, estrategias, recursos, hábitos y actitudes...) por los formadores de profesorado actúa también como una especie de “currículum oculto” de la metodología. Es decir, los modelos con los

cuales el futuro profesor o profesora aprende se perpetúan con el ejercicio de su profesión docente ya que estos modelos se convierten, incluso de manera involuntaria, en pauta de su actuación.

En el desarrollo del conocimiento profesional la metodología debería fomentar los procesos reflexivos sobre la enseñanza y la realidad social a través de diversidad de experiencias. Así pues, si hay que dirigir la formación hacia el desarrollo y la consolidación de un pensamiento educativo, incluyendo los procesos cognitivos y afectivos que inciden en la práctica del profesorado, este pensamiento educativo debería ser producto de una praxis ya que no sólo se enseña sino que se va aprendiendo a lo largo del proceso. Como consecuencia, en este proceso de formación deberían aparecer las prácticas en centros educativos como elemento destacable, convertidas éstas en "aprendizajes prácticos" y no únicamente en un mecanismo para asumir una determinada cultura laboral, en la que tiene lugar una enseñanza clínica que transmite un cierto conocimiento formal institucional. ¿Cómo evitar que en las prácticas de enseñanza (el componente práctico de la formación) se haga una inducción a la obsolescencia y no a la innovación?

Sin caer en el exceso de magnificar la importancia de las prácticas para el desarrollo del conocimiento profesional, hemos de considerar éstas no únicamente como una asignatura más sino que hay que reformularlas teniendo en cuenta un replanteamiento de las relaciones que el alumno en periodo de formación inicial tiene con la realidad de un centro docente:

- Las prácticas en las instituciones educativas han de favorecer una visión integral de estas relaciones y han de conducir necesariamente a analizar la estrecha relación dialéctica entre teoría y práctica educativa.
- Las prácticas han de ser el eje central sobre el que pivote la formación del conocimiento profesional base del profesorado.
- Las prácticas han de ser un revulsivo de los planteamientos teórico-prácticos formales, de manera que permitan al alumnado ir interpretando, reinterpretando y sistematizando su experiencia pasada y presente, tanto intuitiva como empírica.

Habría que renunciar a las prácticas docentes del alumnado de formación inicial que supongan simplemente un proceso acrítico; y por el contrario habría que potenciar un análisis teórico y de contraste de ideas con la realidad observada. Esto implica efectuar un análisis de las prácticas para valorar los supuestos que subyacen a ellas, aprendiendo a descodificarlas y a contextualizarlas.

Es necesario, pues, destronar el predominio de la enseñanza simbólica y entronizar a una enseñanza más directa, introduciendo en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción como importante proceso de aprendizaje de la reflexión educativa, y que vincule constantemente teoría y práctica.

También resultará necesaria una formación flexible, el desarrollo de una actitud crítica que englobe formas de cooperación y colegiación, una constante receptividad hacia todo lo que sucede, ya que la formación inicial ha de preparar para una profesión que demanda continuar estudiando durante toda la vida profesional, incluso en ámbitos que, en esta etapa de su formación, ni siquiera sospechan. No se trata pues de aprender un “oficio” en el que predominan estereotipos técnicos sino que se trata de aprehender los fundamentos de una profesión, lo que quiere decir saber por qué se llevan a cabo unas determinadas acciones, o porque se adoptan unas actitudes en concreto, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto.

En la formación para la adquisición del conocimiento profesional pedagógico base el cambio debe tener un espacio, y no hemos de temer a la utopía. Muchas de las cosas que hoy día son realidad parecían utópicas sólo hace unos años. La formación del docente de cualquier etapa educativa no puede permitir que las tradiciones y costumbres, que se han ido perpetuando a lo largo del tiempo, impidan desarrollar y poner en práctica una conciencia crítica ni que obstaculicen la generación de nuevas alternativas que hagan posible una mejora de la profesión.

4. El conocimiento profesional llega a la práctica educativa

En esta etapa, la consolidación del conocimiento profesional educativo mediante la práctica se apoya en el análisis, la reflexión y la intervención sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas y, por supuesto, en un contexto educativo determinado y específico.

Cuando se relaciona conocimiento profesional con el elemento contexto educativo, las características de aquél se enriquecen con infinidad de matices que no era posible adelantar cuando se trata de un contexto ideal o simulado. Es en un contexto específico donde el conocimiento profesional se convierte en un conocimiento experimentado mediante la práctica, o sea el trabajo, interviniendo en los diversos marcos educativos y sociales en los que se produce la docencia. Y cuando hablamos de marcos educativos y sociales nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones educativas) como a los ambientes sociales y laborales en los que se produce la educación (comunidad). En ese conocimiento profesional interactúan múltiples indicadores: la cultura individual y de las instituciones educativas, la comunicación entre el profesorado y personal no docente, la formación inicial

recibida, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo escolar que se establecen en cada contexto, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad escolar, las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional, etc.

Es el escenario profesional donde se aplican las reglas de la práctica, donde el conocimiento profesional imaginario, intuitivo o formal se hace real y explícito. Ésta realidad es fundamental en la generación de conocimiento pedagógico y, como se da en un escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen en él no son únicamente instrumentales ya que obligan al profesional de la enseñanza a elaborar y construir el sentido de cada situación (Schön, 1992, 1998), muchas veces única e irrepetible. Con el contacto con la práctica educativa ese conocimiento profesional se ve enriquecido con otros ámbitos: moral y ético (por todas las características políticas de la educación); toma de decisiones (discernimiento sobre lo que hay que hacer en situaciones determinadas (disciplina, evaluación, selección, acreditación, etc.); etc.

Esa creciente complejidad social y educativa de la educación (aún más en el futuro) debería provocar que la profesión docente se hiciera, en consonancia, menos individualista y más colectiva, superando el punto de vista estrictamente individual aplicado al conocimiento profesional, en el que la colaboración entre los compañeros está ausente ya que el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con unas competencias que se limitan a la aplicación técnica en su aula.

La colaboración a la que nos referimos, en el sentido de construir un conocimiento profesional colectivo, requiere desarrollar en esa etapa de inducción o de inmersión en la docencia instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal no es otra que aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Instrumentos intelectuales que pueden ser desarrollados con la ayuda de los compañeros más experimentados mediante una tutorización o mentorización. Y ello se ha de facilitar a través de los mecanismos y los procesos de formación permanente del profesorado.

6. El conocimiento profesional se legitima o cuestiona mediante la formación permanente.

Decíamos anteriormente que ya no podemos entender la formación permanente únicamente como la actualización científica, pedagógica y cultural del profesorado sino sobre todo como el descubrimiento de la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso. Remover el sentido común pedagógico. Recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos sustentadores.

La formación permanente del profesorado debe ayudar a desarrollar un conocimiento profesional que permita al profesorado: evaluar la necesidad potencial y la calidad de la innovación educativa que hay que introducir constantemente en las instituciones; desarrollar destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza en un contexto determinado, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación; suministrar las competencias para ser capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad y al contexto del alumnado; comprometerse con el medio social. Todo esto supone una formación permanente que desarrolle procesos de indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad educativa que las envuelve.

Esa formación permanente se caracterizaría por estar fundamentada en el futuro en diversos pilares o principios:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa; esto es, analizar, probar, evaluar, modificar... conjuntamente con otros colegas y miembros de la comunidad.
- Conectar los conocimientos producto de la socialización vulgar con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación (adecuación de las modalidades a la finalidad formativa) para rechazar o aceptar los conocimientos en función del contexto.
- Aprender mediante la reflexión individual y colectiva y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Es decir, partir de la práctica del profesorado, realizar un proceso de práctica teórica.
- Aprender en un ambiente formativo de colaboración y de interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos con los colegas.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción.

Y todo esto se conseguirá mediante unos procesos en los que tenga lugar:

- Un mayor abandono del individualismo y celularismo escolar en la cultura profesional docente.
- Una predisposición a una revisión crítica de la propia práctica educativa mediante procesos de reflexión y análisis crítico.
- Unas modalidades de formación adecuadas a lo que el profesorado tiene como

finalidad formativa.

- Una búsqueda del significado de las acciones educativas, que hay que compartir con los equipos docentes teniendo en cuenta el contexto en el cual se forma.
- La formación como proceso de definición de principios y de elaboración de un proyecto educativo conjunto que prevea el uso de actividades educativas más adecuadas para el cambio educativo.
- Una formación en el puesto de trabajo, desde dentro de la institución educativa.

Todo ello comporta revisar críticamente los contenidos y los procesos de la formación permanente del profesorado para que generen un conocimiento profesional activo y no pasivo y no dependiente ni subordinado a un conocimiento externo.

Entre las características necesarias para promover ese conocimiento profesional activo, la formación permanente no ha de ofrecer únicamente nuevos conocimientos científicos sino sobre todo procesos relativos a metodologías de participación, proyectos, observación y diagnóstico de los procesos, estrategias contextualizadas, comunicación, toma de decisiones, análisis de la interacción humana.

Desde esta perspectiva, la docencia incorpora un conocimiento profesional que permite crear procesos propios, autónomos, de intervención, en vez de buscar una instrumentación ya elaborada. Para ello será necesario que el conocimiento sea sometido a crítica en función de su valor práctico, del grado de conformidad con la realidad y analizando los presupuestos ideológicos en los cuales se basa. Un proceso que ha de comportar una coherencia en el desarrollo de la aplicación de ese conocimiento pedagógico, partiendo del análisis de la situación: analizar necesidades, expectativas, problemas, demandas... Analizar los "problemas profesionales y personales", es decir, partir de éstos y de una metodología de resolución de problemas profesionales.

El conocimiento profesional consolidado mediante la formación permanente se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias y rutinas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica en, sobre y durante la acción, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos.

6. La profesión docente ante los desafíos de una sociedad globalizada

El debate y el análisis de los aspectos anteriores, cada vez más presentes en el sistema social y educativo, debe desarrollarse teniendo cuenta el nuevo marco social: la realidad de la desregularización social y económica, las ideas y prácticas neoliberales, la tan manida

globalización, los indicadores de rendimiento para medir la calidad educativa, la falsa autonomía educativa y el avance del gerencialismo educativo, etc. En este sentido es necesario establecer un debate sobre el análisis de las relaciones de poder y sobre las alternativas de participación (autonomía, colegialidad...) en la profesión docente.

En un primer momento destacan tres ideas clave que hay que analizar en el debate profesional:

- La primera es la existencia o no de un conocimiento profesional del profesorado, entendido como la asunción por parte de los docentes y de los implicados en el proceso educativo del control y autonomía sobre el proceso y organización del trabajo que se lleva a cabo en las instituciones educativas. ¿Es posible ese conocimiento profesional más autónomo, para aumentar la consideración y estatus profesional y social? ¿Es posible la elaboración de verdaderos proyectos de centro mediante la explicitación de los intereses de los distintos agentes que permitan una verdadera participación más allá de la mera participación normativa y legal que potencia una colegialidad artificial?

- La segunda idea cuestiona la legitimación oficial de la transmisión del conocimiento escolar que antes era inmutable pero no en la actualidad; y como consecuencia, el de la estructura de la profesión docente que podía ser adecuada a una época preindustrial o industrial pero que hoy día tiene la necesidad de poner en contacto a la comunidad educativa con los diversos campos y vías del conocimiento, y de la experiencia. La institución educativa ha de compartir el conocimiento que transmite con otras instancias sociales. Zeichner (1999:85) nos dice que:

"Otros trabajos en esa línea (*se refiere a la participación de la comunidad*) han demostrado que una de las claves para el éxito académico en las escuelas, sobre todo para los alumnos de color y para aquellos de baja posición socioeconómica, es la interacción positiva entre los miembros de la comunidad y el personal de la escuela que puede surgir de la participación significativa de la comunidad en la toma de decisiones escolares".

- La tercera idea es el cuestionamiento de la institución escolar tal y como se está estructurando, y por supuesto, podemos extenderlo a la organización de la formación de la profesión en el Sistema Educativo. La profesión docente ha sido un campo abonado de misticismos, de conocimiento repleto de contradicciones. Se ha avanzado más en el terreno de las ideas y las palabras que en el de las prácticas organizativas alternativas. Es necesario

desarrollar nuevas prácticas alternativas basadas en la verdadera autonomía y colegialidad como mecanismos de participación democrática de la profesión que permitan vislumbrar nuevas formas de entender la profesión, desvelar el currículum oculto de las estructuras educativas y descubrir otras maneras de ver la profesión docente, el conocimiento profesional necesario, la escuela y su organización educativa. Para ello hemos de comprender qué ocurre ante las especificidades relativas a las áreas del currículum, a las estructuras espacio-temporales que impiden nuevas culturas organizativas, a la participación activa de la comunidad, a la dinámica y comunicación de los grupos, a la escolarización pública, a la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, a la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales, o al fenómeno intercultural. Ello condiciona el conocimiento profesional que hay que asumir: ¿Qué tipo de profesional y de institución educativa queremos para el futuro? El tema continúa vigente.

CUESTIONES A REFLEXIONAR POR ESCRITO

1. Es necesario que reflexionemos sobre nuestro pasado como alumno o alumna. Una reflexión por escrito, o un diálogo con los compañeros, nos ayudará a descifrar ciertos estereotipos que tenemos sobre la forma de enseñar y dejará entrever nuestro conocimiento vulgar de la enseñanza.
2. ¿Porqué se argumenta en el texto que la educación actual, y sobre todo la del futuro, se hace más compleja y que, por tanto, la profesión de enseñar es más dificultosa y ha de variar profundamente respecto a las prácticas educativas pasadas?
3. Qué sugiere como reflexión de una nueva profesionalización del profesorado el siguiente texto: *Todo esto implica considerar al profesorado como un agente dinámico curricular, lo cual le ha de permitir tomar decisiones, desarrollar el currículum de forma descentralizada y elaborar proyectos y materiales curriculares de forma colaborativa, situando el proceso en un contexto específico controlado por él. La posibilidad de innovación en el campo del currículum en los centros no puede plantearse seriamente sin un nuevo concepto de profesionalización del profesorado en una cultura que debe romper con inercias y prácticas del pasado y que se asumen pasivamente como elementos intrínsecos de la profesión, y esa nueva cultura genera nuevas necesidades y reivindicaciones a tener en cuenta.*
4. ¿A qué nuevas necesidades y reivindicaciones se refiere el texto anterior?
5. La formación inicial del profesorado debería suministrar un conocimiento profesional base y la formación permanente un conocimiento profesional especializado. Es interesante

reflexionar sobre las diferencias de las dos tipologías de formación y sobre cómo todo docente ha de marcarse una carrera profesional en la que será necesario transitar constantemente por una formación que le permita consolidar un conocimiento profesional especializado.

6. Actualmente se aboga, en una educación democrática, por un paradigma de la colaboración para contrarrestar un paradigma de la individualidad y de la competitividad promocionado por una sociedad neoliberal, regida por las leyes del mercado. ¿Cuáles serían los componentes educativos de ese paradigma de la colaboración? Es interesante reflexionar no únicamente sobre la educación de la infancia sino también sobre el trato con los compañeros de trabajo y con la comunidad.

Bibliografía comentada

- Ferry, G. (1987) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Paidós.

Aunque el libro tiene sus años, continua vigente su lectura ya que propone una descripción de los diversos temas que se abordan en la formación del profesorado. Desarrolla tres modelos de formación en la adquisición de conocimiento pedagógico, uno centrado en las adquisiciones y orientado a la competencia; otro centrado en los procesos que privilegia la experiencia; y un tercero centrado en el análisis. Fue uno de los primeros publicados sobre formación del profesorado en lengua española

- Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, F. (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

El libro se presenta como un manual de cierta exhaustividad donde una gran cantidad de autores, nacionales y extranjeros, analizan los tres campos básicos en la formación docente y en la profesión educativa: la política, la investigación y la práctica educativa. Texto interesante por la calidad y la cantidad de aportaciones sobre los temas del profesorado.

- Popkewitz. Th.S. (Editor) (1990), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia. Universidad de Valencia.

Texto colectivo en donde se recogen aportaciones sobre la profesión docente y su formación. Los diversos autores tratan ampliamente los temas de la profesionalidad del profesorado y de la formación cultural y social de éstos desde diversos ángulos: Histórico, ideológico, institucional... dedicando la última parte del texto a las alternativas a la formación del

profesorado.

- Schön, D. (1993), *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.

Los dos textos de Schön, aunque en muchos de sus ejemplos no se refieren a la formación del profesorado establecen las bases y propuestas para una formación de un profesional basado en la reflexión en la acción y sobre la acción. Es de destacar los dos textos por la impronta que ha ejercido en la formación del profesorado de los últimos años y en el desarrollo del concepto del profesor reflexivo y, por tanto, de una formación que le capacite y le posibilite para ello.

Referencias bibliográficas

Abbott, A. (1988): *The System of Professions*. Chicago. University of Chicago Press.

Connelly, F. M. y Cladinin, J. (1985): “Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning” en Eisner, E. (Ed.), *Learning the ways of knowing. The 1985 yearbook of the naturak society for the study of education*. Chicago. University of Chicago press.

Elbaz, F (1983), *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London. Croom helm.

Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*. Princeton. Princeton University Press.

Labaree, D.F. (1999): “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente”, en Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

Lortie, D. (1975), *The Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago. University of Chicago Press.

Pérez, A. (1988): “El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado” en Villa, A. (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.

Schön, D. (1993), *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.

Zeichner, K. y Gore, J. (1990): “Teacher Socialization”, en Houston, R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan.

Zeichner, K. (1999): “Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas” en Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.