

PRESENTACIÓN

Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre

Ángel I. PÉREZ GÓMEZ (Coordinador)

Correspondencia

Ángel I. Pérez Gómez

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Universidad de Málaga

Tel.: 952 13 1069

Fax: 952 13 1460

Email:
apgomez@uma.es

Recibido: 21/2/2010
Aceptado: 15/4/2010

RESUMEN

En esta presentación del monográfico, al repasar las aportaciones diversas de los diferentes autores, aparece de forma palmaria la necesidad de volver a pensar el sentido y naturaleza de la profesión docente. La sociedad contemporánea requiere profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación. Especial énfasis se sitúa en el análisis crítico y en la formulación de alternativas prometedoras de los actuales programas e instituciones de formación inicial, de la selección del profesorado y su adscripción a los diferentes puestos de trabajo y centros escolares, del perfeccionamiento y actualización continuos del profesorado así como de la evaluación y reconocimiento de los méritos docentes, vinculados con la docencia, la innovación, la investigación y la preparación de nuevos docentes en su vida profesional.

PALABRAS CLAVES: Desarrollo profesional del docente, Formación del profesorado, Carrera docente.

Introduction: New demands and scenarios for the teaching profession in the age of information and uncertainty

ABSTRACT

On reviewing the varied contributions from the authors this introduction unveils the clear need to rethink the meaning and nature of the teaching profession. Our current society requires

better prepared teachers who are more committed to the complex task of accompanying, fostering, and guiding learning and the development of human qualities that we consider most valuable in every citizen, in each new generation. Special emphasis is placed on the critical analysis of –and the proposal of the most promising alternatives to– current programs and initial training institutions, teacher selection and their assignment to different positions and schools, teachers’ continuous improvement and updating, the assessment and recognition of teaching merits related to teaching, innovation, research and preparation of new teachers in their professional lives.

KEY WORDS: Teacher professional development, Teacher education, Teaching career.

“Las concepciones del conocimiento como o «empírico» o «analítico», dominantes en el ámbito educativo, tienden a conceder escaso valor al conocimiento experiencial, de modo que los propios docentes no son conscientes del valor de su propio conocimiento. Así pues, los propios docentes no se ven a sí mismos como generadores de conocimiento”
(ELBAZ, 1983, 11).

Un nuevo docente para una nueva era

Desde hace al menos dos décadas, tanto en el panorama internacional como en el nacional, parece evidente que el reto actual que afrontan los sistemas educativos es el reto de la calidad. El desafío actual más urgente de nuestro sistema educativo es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre. Los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones en nada se parecen a los escenarios y contextos que rodeaban el crecimiento de las generaciones del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Sin embargo, el dispositivo escolar vigente, el curriculum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días.

Este dispositivo escolar que tanto ayudó en otras épocas a la erradicación de la ignorancia y a la consolidación de una cierta igualdad de oportunidades, se muestra hoy incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea. En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era

contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo.

La formación de estos docentes requiere un cambio sustancial en los programas, métodos e instituciones en todas las etapas de su larga vida profesional. Parece fundamental que los docentes vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones escolares al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Han de vivir desde la etapa de formación inicial la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y tutorizados, cuando fuere necesario, por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción.

Como se plantea en el editorial de este monográfico, “la universidad española en general y las facultades de Ciencias de la Educación, en particular, se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación del siglo XXI. Después de tantas reformas de los planes de estudios, planes de adecuación, contrarreformas y proceso de Bolonia..., nuestra Universidad sigue estando saturada de las mal denominadas clases magistrales, toma pasiva de apuntes y reproducción fiel en los exámenes. La práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. La fragmentación, irrelevancia y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes contemporáneos”¹.

Se espera, de manera ingenua o falaz, que la habilidad de cada estudiante consiga unir y vincular los fragmentos disciplinares, aprendidos de manera

-
1. Esta insatisfacción con los modelos convencionales, institucionales y curriculares de formación de docentes ha provocado una extensa e intensa producción teórica y práctica de modelos y reformas en el panorama internacional. Como ejemplos podemos citar los siguientes: Holmes Group (1986); National Commission on Excellence in Teacher Education (1985); Furlong y Maynard (1995); Tom (1997); Zeichner (2007); Grossman (2005); Grossman *et al.* (2009); Darling-Hammond, Bransford, LePage, Hammerness y Duffy (2005); National Commission on Teaching & America's Future (1996); Teacher For America (TFA); Teacher for a New Era (TNE); “School based teacher education”, IVLOS (KORTHAGEN, 2004).

abstracta y memorística, en teorías, actitudes y estrategias de acción coherentes, eficaces y adecuadas. Pero las competencias o cualidades humanas personales y profesionales, como sistemas complejos de comprensión y actuación, requieren prácticas, vivencias, experiencias auténticas en contextos reales y reflexión, debate y contraste abierto de saberes personales y profesionales.

El presente monográfico pretende estimular de forma serena y rigurosa el debate sobre las nuevas exigencias de la profesión docente en la sociedad contemporánea: los procesos de selección de quienes pretenden entrar en la formación inicial, los programas e instituciones de formación inicial, la selección del profesorado y su adscripción a los diferentes puestos de trabajo y centros escolares, los procesos de inducción de los docentes noveles en la vida profesional, el perfeccionamiento y actualización continua del profesorado, la evaluación y reconocimiento de los méritos docentes, vinculados con la docencia, la innovación, la investigación y la preparación de nuevos docentes en su vida profesional.

Transformar la formación inicial. La formación del pensamiento práctico

Con este propósito se presentan al comienzo del mismo cuatro contribuciones que analizan y debaten propuestas relacionadas con la transformación radical de la formación inicial de los docentes. Con sus evidentes posiciones diferenciadas, las cuatro aportaciones se plantean la necesidad de repensar sustancialmente la función del docente y modificar de forma coherente los programas y procesos implicados en su formación. Para todos ellos, el núcleo del problema reside en la necesidad de comprender cómo se forman, desarrollan y modifican las dimensiones y recursos personales y profesionales que definen sus modos de actuar en la práctica cotidiana de la enseñanza. El aprendizaje abstracto de contenidos teóricos tanto de las disciplinas que han de enseñar como de las disciplinas que indagan qué, cómo, por qué y cuándo enseñar y evaluar no garantiza ni una interpretación, ni una planificación, ni una intervención adecuadas a las exigencias complejas y cambiantes de la diversidad de aprendices contemporáneos. La formación del pensamiento práctico (Pérez Gómez), el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud), la construcción de los saberes in-corporados (Contreras), la formación reflexiva de la identidad profesional (Korthagen), parecen el talón de Aquiles de los programas de formación de los docentes contemporáneos.

Como plantea Pérez Gómez en su contribución a este monográfico, la formación de los docentes se ha apoyado históricamente en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una

mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico, que afirma una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica (BULLOUGH, en prensa; RUSSELL y McPHERSON, 2001). Esta concepción ingenua y mecanicista a la vez considera que la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría, y que la práctica adecuada se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes, cuando por lo general las teorías, al no poseer para el estudiante-aprendiz, en la mayoría de los casos, la significación auténtica que pueden tener para el investigador, científico o experto, con demasiada frecuencia se convierten en una mera reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, sin valor de uso, que el aprendiz intercambia por notas, calificaciones o acreditaciones, pero que en raras ocasiones iluminan u orientan la práctica.

Parece necesario adoptar posiciones epistemológicas bien diferentes con respecto al conocimiento y a la formación de los *saberes in-corporados* que requieren los docentes en su práctica profesional. La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena vivir y a la vez observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos (GERGEN, 2001). La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad.

La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico, en gran parte tácito y emergente del conocimiento práctico. El pensamiento práctico parece el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción. Está formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, rutinas, deseos y connotaciones emotivas (SCHÖN, 1999; KORTHAGEN, 2006; PÉREZ GÓMEZ, en prensa). Los significados o representaciones que los seres humanos construyen y reconstruyen en sus interacciones poseen componentes cognitivos y componentes emocionales, conscientes o inconscientes, integrados de modo indisoluble en la unidad compleja de cada representación. Tales representaciones constituyen el sustrato cognitivo, afectivo y comportamental de cada individuo. Sin el componente emocional y valorativo no puede entenderse la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humanas (DAMASIO, 1999). Por ello, tanto en la formación del ciudadano como en la formación del docente debemos hablar de educación, no de simple instrucción, porque la formación no puede restringirse a la adquisición y reproducción de contenidos, informaciones y datos, sino al desarrollo de sistemas complejos y completos de comprensión y de actuación.

Aprender supone reconstruir (PÉREZ GÓMEZ, 1998), reestructurar (POZO, 2006), describir (KARMILOV-SMITH, 1992) de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados, de comprensión y de acción, que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos, a través de un largo proceso de socialización singular. Las barreras entre el ámbito profesional y ámbito personal se difuminan en la vida práctica de los docentes, pues sus decisiones no se sustentan ni solo ni prioritariamente en su conocimiento explícito profesional sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar, en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su peculiar identidad (KORTHAGEN, 2000).

A este respecto, Contreras propone en su artículo que la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, y que es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo. “La relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en donde siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir” (p. 68).

En consecuencia, el oficio docente, para Contreras, se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia... el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos incorporado. De este modo, el docente ha de considerarse como un creador de saber, no como un mero administrador de conocimientos.

En una línea muy similar, Korthagen y Pérez Gómez se detienen en analizar los elementos y las relaciones que subyacen al saber de la experiencia, al saber incorporado. Korthagen en este artículo y en el resto de su obra más reciente (2001, 2004, 2008) se preocupa por discernir los orígenes en parte irracionales e inconscientes del comportamiento del docente. “Durante mucho tiempo, los investigadores creían que el comportamiento del profesorado estaba dirigido por su pensamiento, especialmente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores” (p. 88). Sin embargo, las investigaciones más recientes sobre el comportamiento real, no solamente el comportamiento deseado o declarado, del docente en las circunstancias complejas y exigentes de la vida

del aula se nutre en gran medida de decisiones instantáneas, no enteramente conscientes, basadas en hábitos y rutinas frecuentemente poco pensadas y planificadas, y cargadas de componentes emotivos (ERAUT, 1994; CARTER, 1990; SCHÖN, 1983; PÉREZ GÓMEZ, en prensa; KORTHAGEN *et al.*, 2001; WONG, 2007).

En la base del comportamiento se encuentra un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados, habilidades, rutinas e inclinaciones que Korthagen denomina *Gestalt*, que se forma a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada individuo en una rica y compleja interacción permanente entre la *phronesis* y la *episteme*. Es un camino constante de ida y vuelta entre el conocimiento racional, explícito y consolidado y las emociones, deseos, hábitos y asociaciones experienciales que cada individuo ha ido formando a lo largo de su historia personal.

Pérez Gómez insiste en la necesidad de considerar la importancia de estos procesos de interacción entre el saber y la experiencia, entre la *episteme* y la *phronesis*, que forman las *gestalt* informadas o conocimiento práctico de los docentes como el eje, la clave sobre la que se tiene que edificar la formación profesional de los docentes. El conocimiento abstracto, teórico, aprendido en los cursos de formación universitarios, no es suficiente para provocar la remoción de las *gestalt* consolidadas en las formas de interpretar, sentir y actuar de los docentes. El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración, en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada.

Ahora bien, la mera práctica en los contextos reales del aula tampoco garantiza el aprendizaje crítico de lo vivido, ni la exploración de alternativas, ni, por tanto, la intervención adecuada desde el punto de vista educativo, y frecuentemente no supone más que la reproducción de las tradiciones docentes (LORTIE, 1975). El proceso de formación de los profesionales docentes *requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica*, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente. La reconstrucción del conocimiento práctico, de las competencias profesionales como sistemas personales de interpretación y de acción, requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que han adquirido a lo largo de su vida personal y profesional y que practican, activan, en su quehacer cotidiano. Hagger y Hazel (2006) denominan este proceso *teorización práctica*,

“practical theorizing”. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente.

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica (MacINTYRE, 1993), es decir, procesos y programas de investigación/acción cooperativas en los contextos profesionales (STENHOUSE, 1975; ELLIOTT, 2004). Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar sus Gestalt, las teorías implícitas, creencias, valores y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas. Como acertadamente propone Schön (1983, 151): “Llegamos a comprender las situaciones únicas, complejas e inciertas cuando intentamos cambiarlas, y logramos cambiarlas al intentar comprenderlas”.

Este proceso de teorización práctica puede orientarse focalizando la reflexión en los siguientes aspectos (RAELIN, 1997; MERLEAU-PONTY, 2002; EWENSTEIN y WHYTE, 2007; STRATI, 2007):

- Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.
- Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
- Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
- Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones que saturan nuestra experiencia y nuestro saber.
- Cuestionar las propias preguntas, propuestas y reacciones.
- Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace y observar cómo nos afectan los acontecimientos externos y nuestras propias acciones y reacciones.
- Adquirir conciencia del carácter racionalizador y auto-justificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas.

Ahora bien, como acertadamente afirman Dreyfus y Dreyfus (2005), la reflexión crítica sobre nuestra práctica, la teorización práctica, es clave para perfeccionar, no para negar, las propias intuiciones, puede ayudar a distanciarse de las rutinas y creencias propias y del contexto social y profesional, que inducen una visión concreta de los fenómenos educativos, así como a promover formas creativas y alternativas de percibir y proponer.

Zeichner, apoyado por su larga historia como maestro primero y como formador de docentes, después, en uno de los departamentos universitarios más prestigiosos de los EE.UU., insiste en la necesidad de equilibrar la presencia de estos dos componentes irrenunciables y complementarios: la investigación reflexiva y la práctica responsable, de alguna manera situados en instituciones distintas, la universidad y los centros escolares. La cooperación más estrecha entre la escuela y la universidad, entre la práctica y la investigación para provocar la innovación permanente de las prácticas educativas, es la clave de arco de la transformación de los programas de formación de docentes a la vez que de la mejora de la vida educativa de las escuelas. Especialmente relevante es su llamada de atención en el contexto político de los EE.UU., donde proliferan en la actualidad una amplia variedad de programas y propuestas de formación de docentes que prescinde del contexto universitario como escenario de formación, como puede comprobarse en los famosos programas Teacher for America (TFA). El movimiento del péndulo de la irrelevancia académica de los cursos universitarios, a la práctica reproductora de la vida cotidiana en el aula escolar provoca de nuevo la formación deficiente de las cualidades profesionales del docente. No hay solución adecuada sin la necesaria integración de todos los componentes implicados en la vida, en la experiencia y en el saber.

Evitar esta deriva indeseable requiere, para Zeichner, transformar sustancialmente los actuales programas de formación de docentes para superar el estéril academicismo clásico, y promover de forma rigurosa programas de investigación-acción, en los contextos reales de la vida de las aulas, apoyados por los recursos de la investigación educativa más responsable y actualizada. Esta exigencia inaplazable implica indagar de forma prioritaria y permanente sobre la eficacia, el sentido y las consecuencias de nuestra forma de hacer como formadores de docentes. El movimiento denominado *Self-study* (ZEICHNER, 2007; DINKELMAN, 2003; LOUGRAND, 2007), merece nuestra mayor consideración por significar un esfuerzo clave de volver la mirada sobre nosotros mismos como docentes de docentes y sobre nuestras responsabilidades profesionales que se sitúan a la base del edificio del sistema educativo. ¿Cuál es el sentido de nuestra práctica? ¿Cómo se forman nuestras Gestalt profesionales, intuitivas e informadas como formadores de docentes? No podemos implicar a nuestros estudiantes, futuros docentes, en

programas de investigación-acción, si nosotros no utilizamos esa misma estrategia para comprender y mejorar nuestra propia práctica docente.

Perrenoud, por su parte, plantea las ventajas y las dificultades que conlleva la ubicación de las instituciones de formación de los docentes en el campus universitario, para lograr la coherencia que requieren los programas de formación. Analiza las contradicciones y dilemas que la búsqueda de la necesaria coherencia lleva consigo y establece catorce puntos para indagar los componentes en los que se puede fundamentar la coherencia o la discrepancia. ¿Cómo armonizar la necesaria coherencia para que los programas manifiesten una mínima orientación compartida y faciliten la eficacia en el aprendizaje de la profesión docente, con la requerida libertad de pensamiento que exige el respeto a la pluralidad de posiciones en temas educativos tan controvertidos y saturados de opciones de valor? ¿Cómo ayudar al crecimiento relativamente autónomo de profesionales docentes en un mundo tan complejo, incierto y cambiante? A lo largo de la prolongada vida profesional de los docentes vamos a encontrar manifestaciones diferentes de este mismo dilema. La coherencia no implica homogeneidad, sino claridad, transparencia, diálogo y respeto a la pluralidad. Las propuestas, alternativas, formulaciones y planteamientos de cada individuo en la comunidad de aprendizaje han de tener la posibilidad y la exigencia de expresarse con libertad tanto como con claridad, rigor y argumentación. El diálogo, la argumentación basada en razonamientos y evidencias y la experimentación compartida son las claves para lograr acuerdos respetuosos con la pluralidad y la divergencia. Como plantea el autor en su artículo:

“El hecho de que nos ubiquemos en la enseñanza superior debería facilitar las cosas: los estudiantes son adultos capaces de vivir una formación que no rechace ni las divergencias ni las zonas de incertidumbre, en particular si son objeto de comparaciones explícitas. La complejidad es tanto más aceptable cuanto más inteligible. Esto exige de los formadores no tanto un acuerdo sobre el fondo como un acuerdo sobre la necesidad de debatir abiertamente acerca de sus divergencias, entre ellos y con los estudiantes. Desde este punto de vista, el peso atribuido a la práctica reflexiva, a las ciencias de la educación y a la relación con la investigación son factores favorables. Se podría decir que es importante aumentar al mismo tiempo la coherencia de la formación y la tolerancia de los estudiantes a la complejidad” (p. 119-120).

Bolonia. La oportunidad perdida

Por su parte, Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, se sitúan en el escenario actual de la reforma de los planes de estudio de formación

de docentes, dentro del proceso de convergencia europea denominado Bolonia. Analizan el proceso llevado a cabo por las universidades españolas y cuestionan la deriva de *capitalismo académico*, que subyace a las orientaciones en las que se ha concretado el proceso de Bolonia. Se preguntan “¿Dónde reside el cambio y la transformación preconizados por la ideología modernizadora? En la subordinación (cuanto más completa, mejor) de la dinámica universitaria, de la formación y de la investigación, a los principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario” (p. 168).

Esta orientación general sobre la concreción del proceso de Bolonia en las universidades españolas, parece haber sucumbido a la interpretación burocrática de cambios superficiales, de nombres y papeles sin que se transformen realmente las prácticas docentes ni las experiencias de aprendizaje que se activan en los estudiantes. Algunos principios del proceso de Bolonia, que podrían haber supuesto una oportunidad de mejora, como la preocupación por el aprendizaje, el fomento de la naturaleza tutorial de la docencia, la insistencia en la diversificación y pluralidad de métodos de enseñanza, la evaluación formativa, la exigencia de grupos más reducidos de docencia, y el énfasis en el componente práctico de los aprendizajes, se quedan en una mera declaración de principios que no descende a la práctica concreta, constreñidos por el principio rector de la estrategia política, nunca admitido pero por todos sabido, del supuesto coste cero de la reforma. La transformación de una universidad masificada dentro del modelo napoleónico, en torno a la clase magistral, en una universidad preocupada por tutorizar y estimular el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes requiere un elevado coste de inversión en personal, recursos e instalaciones, que no se está dispuesto a hacer.

Particularmente grave, como plantean los autores, es el caso del Master de Formación del Profesorado de Secundaria. En el desarrollo caótico del mismo, se ejemplifica la verdadera consideración social y política del ámbito de la educación. Se propone como un master oficial para el que se aplican los mismos criterios de matrícula que para el resto de los masters universitarios, pero para el cual se establecen restricciones e incoherencias no aplicables al resto: el número de alumnos por grupo puede llegar a los 65, cuando para el resto de master se sitúan por debajo de los 20; el valor del prácticum y de los trabajos de fin de master para el profesorado que lo imparte es sensiblemente inferior (en toda Andalucía, por ejemplo, la mitad que para el resto de los masters oficiales); el profesorado del master se ha reclutado, por lo general, de forma precipitada y sin ningún criterio de calidad, con lo cual cualquier docente universitario, sea de la especialidad que sea, puede ocuparse de docencia en el master, en especial de la docencia del prácticum y del trabajo de fin de master. Estas decisiones políticas contradicen de

forma radical lo que estamos planteando en este monográfico sobre la relevancia primordial del prácticum y su complejidad didáctica, como espacio de formación de las competencias profesionales, del pensamiento práctico de los docentes, como eje de su calidad profesional. Cualquier profesor universitario sin conocimientos ni de psicología ni de pedagogía ni de didácticas especiales, y lo que es más grave, sin preocupación previa demostrada por el estudio de la profesión o actividad docente, no puede acompañar, estimular y orientar la formación de los componentes más decisivos de la profesión docente.

El desarrollo real de los nuevos planes de estudio contradice y desmiente severamente los principios que orientaban la renovación metodológica de Bolonia. Sin las condiciones requeridas, sin las reglas de juego apropiadas, el proceso de Bolonia se convierte en un grotesco simulacro de renovación y modernización meramente nominal y burocrático. Puede aplicarse a este proceso de Bolonia en España el aforismo latino: *Parturium montes et nascetur ridiculus mus*, con perdón de los ratones.

Selección y evaluación del profesorado. De la burocracia a la relevancia

De modo similar, se analizan en el presente monográfico las incoherencias de los procesos de selección de los docentes para su incorporación a los puestos de trabajo. Como plantea acertadamente Escudero, “las políticas de profesorado son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber en educación entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas” (p. 202).

En particular, “la selección del profesorado merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las creencias, concepciones, representaciones, capacidades, compromisos, y acaso hasta la conciencia, que comporta la profesión en la que se quiere entrar” (*ibíd.*). Las tradicionales oposiciones se sustentaban en la concepción clásica de que el conocimiento declarado, reproducido verbalmente en un examen, era el mejor predictor de la calidad de las prácticas futuras de los candidatos. “Es más que dudoso que el modelo de oposiciones ofrezca garantías de seleccionar debidamente a personas que han de contar con valores, creencias, compromisos, tacto y sensibilidad, madurez emocional y altruismo social, conocimientos sólidos y capacidades inteligentes con las que operar e ir reconstruyendo crítica y reflexivamente en contextos y con estudiantes singulares. En relación con todos esos criterios, la oposición no pasa de ser un simulacro, además ficticio y reducido... Si acaso, llega a captar ciertos conocimientos disciplinares y algunos

trucos de planificación, quizás más influidos por academias que preparan para las oposiciones que por una formación inicial de calidad” (pp. 213-214).

Reinventar la profesión docente requiere transformar sustancialmente estos sistemas y estrategias de selección, y potenciar la cultura de la evaluación formativa como la mejor estrategia para provocar la mejora constante de las prácticas y al mismo tiempo rendir cuentas de forma democrática ante la sociedad. En el trabajo de Escudero podemos encontrar sugerencias valiosas para alinear de forma coherente estos procesos al proyecto compartido de mejorar la calidad de las prácticas educativas al servicio de la formación de los ciudadanos.

La formación permanente del profesorado, aprender a aprender en comunidad

John Elliott y Santos Guerra se ocupan en sus respectivos trabajos de la formación continua del profesorado, de su imperiosa necesidad de aprender a lo largo de toda su vida profesional. Ambos consideran de primordial importancia el carácter cooperativo de los procesos de actualización y formación del profesorado estrechamente ligado a las situaciones, problemas y escenarios reales, así como a las prácticas concretas que cada uno desarrolla. Ambos también, siguiendo la estela de Stenhouse, conceden una importancia decisiva a la experimentación del curriculum como la mejor estrategia para provocar el desarrollo de la *autonomía profesional* de los docentes.

La formación continua del profesorado es una exigencia de la naturaleza misma de la profesión docente, vinculada al desarrollo y construcción personal del conocimiento en todos y cada uno de los individuos de cada generación y a la utilización personal y colectiva del conocimiento para construir las formas de vida y relaciones que constituyen la sociedad que deseamos. Nada está prescrito de antemano y todo ha de ser objeto de análisis, debate y acuerdos, con la conciencia clara de que lo que construimos y lo que decidimos para bien o para mal nos construye, nos potencia o nos limita.

Santos Guerra hace hincapié en la necesidad de considerar que la vida profesional de los docentes es un proceso permanente de aprendizaje en comunidad, en comunidades de aprendizaje, en organizaciones que aprenden. “Las organizaciones que aprenden han de tener *flexibilidad* para el cambio, *permeabilidad* con el medio, *racionalidad* en el funcionamiento, *colegialidad* en las actuaciones y *reflexividad* sobre la acción. El profesorado que trabaja en la escuela aprenderá a ser mejor en la medida que asimile estas características de las

instituciones haciéndolas pasar por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas” (p. 179).

Ahora bien, aprender en comunidades de aprendizaje o en organizaciones que aprenden, requiere el reconocimiento de un espacio decisivo de autonomía profesional. En la era de la información y de la incertidumbre, el docente y el equipo de docentes han de asumir la responsabilidad de la compleja formación de cada uno de los estudiantes para poder ejercer como ciudadanos competentes, solidarios, creativos y comprometidos. En el ámbito complejo y cambiante de la educación, como en el ámbito de la vida, no puede haber responsabilidad sin autonomía. No obstante, como afirma acertadamente Santos Guerra, pocas profesiones tienen un nivel de prescripciones tan elevado y minucioso sobre qué y cómo actuar (qué y cómo enseñar y evaluar). La heteronomía del profesor proviene de las prescripciones, de las presiones sociales, de las rutinas institucionales, de las exigencias de los mismos usuarios, más atentos muchas veces a la consecución de logros que a la calidad de las actividades que se realizan.

Elliott, por su parte, enfatiza la importancia decisiva de los procesos de reflexión cooperativa como el componente clave de la profesionalidad autónoma de los docentes. El análisis del movimiento denominado *Lesson study* (Estudio de la enseñanza) (LEWIS, 2004, 2006) o *Learning study* (Estudio del aprendizaje) (MARTON y PANG, 2004; MARTON y TSUI, 2004), desarrollado originalmente en Japón y Hong Kong respectivamente, permite a Elliott integrar en una propuesta las sugerencias de desarrollo del docente como profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, de Stenhouse, y la poderosa tradición japonesa de estimular el aprendizaje continuo de los docentes mediante su participación en grupos que estudian, planifican, desarrollan y evalúan unidades didácticas compartidas, cuya finalidad prioritaria es provocar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

El estudio de la enseñanza y del aprendizaje (*Lesson o learning Study*) puede sugerirse como una estrategia prometedora para estimular y potenciar la formación continua de los docentes porque:

- *Se basa en un modelo a largo plazo de continuo perfeccionamiento.* Pretende cambios pequeños, lentos y a largo plazo que implican modificar todo el sistema. Las actividades culturales como la enseñanza se aprenden lentamente, por inmersión en un contexto cultural profesional, se arraigan y consolidan con fuerza y permanecen a lo largo de la vida.
- *Mantiene un foco permanente en el aprendizaje de los estudiantes.* Lo importante es diseñar actividades que impliquen a los estudiantes en procesos mentales relevantes y de alto nivel. Actividades que hagan visible

el pensamiento de los estudiantes. Se propone provocar la implicación intelectual profunda de los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes y en el acto de enseñanza que permite su desarrollo.

- *Focaliza sobre el perfeccionamiento directo de la enseñanza en su propio contexto real. Se centra en la simplicidad de una lección, dentro del contexto complejo de una clase.*
- *Es colaborativo. Trabajando en grupos para mejorar la enseñanza, los profesores aprenden a desarrollar un lenguaje común para describir y analizar la enseñanza y para enseñarse unos a otros acerca de la enseñanza, aprenden a escuchar, a respetar las diferencias y a potenciar la riqueza de la diversidad. Las consecuencias de la actual soledad de los docentes, por ejemplo en España, es grave. En nuestro sistema educativo la docencia, en este aspecto, parece más una actividad privada que pública.*
- *Los profesores consideran que al mismo tiempo que perfeccionan la práctica y desarrollan la profesión se desarrollan ellos mismos como profesionales.*
- *En definitiva, el objetivo básico es incrementar las oportunidades de los docentes para aprender unos de otros, de la práctica y del currículo.*

El ciclo y la filosofía que describe y subyace a los procesos del *estudio de la enseñanza o el aprendizaje*, es una forma peculiar de concebir los procesos de investigación-acción, donde los participantes se implican en prolongados procesos de investigación de su propia práctica con el propósito de comprenderla y mejorarla. Es una idea simple que incorpora un proceso complejo. Se fundamenta en la observación hábil y la discusión serena y detenida sobre cómo los estudiantes procesan la información, sus estrategias y sus prejuicios y confusiones más habituales, así como en establecer relaciones entre las estrategias y contextos de enseñanza y los procesos y resultados de aprendizaje.

¿Tiene sentido una carrera docente que atienda a los méritos?

Considerada en estos términos la compleja profesión docente, Gimeno Sacristán se pregunta al final de este monográfico: ¿Cuál debe ser el estímulo de los docentes para la realización de su trabajo de la mejor manera posible, y para fomentar la mejora constante de su quehacer profesional? ¿Cómo concebir las condiciones de trabajo necesarias para el desarrollo satisfactorio de la actividad docente y cómo entender el estímulo al mérito por la dedicación y esfuerzo en favor de la mejora de la educación?

Analiza Gimeno las peculiaridades que presenta en la actualidad el concepto de carrera docente “entendida como un instrumento para el reconocimiento del mérito de los profesores en el desarrollo de su profesionalidad –lo cual supone atender tanto a la mejora de sus capacidades cognitivas como a su competencia reflexivo-práctica– cuyos fines son la motivación para el ejercicio de sus funciones, reforzar su compromiso con la educación en general y como forma de reconocer con justicia el mérito de los mejores profesionales” (p. 243). Si bien es inevitable estimular al profesorado con motivaciones e incentivos extrínsecos (mejora de sus condiciones, aumento de salarios...) es más importante considerar las motivaciones internas, inherentes al ejercicio de las funciones del profesor (“por vocación”, se decía)... ¿Tiene sentido la incentivación material de las buenas prácticas, y la incentivación profesional? En caso afirmativo, ¿cómo superar las dificultades que supone la valoración de la calidad de las prácticas profesionales en educación?

Como afirma acertadamente Gimeno, cumplir no es un mérito. Sí pueden serlo realizar tareas de calidad, otras adicionales, las desarrolladas en condiciones especialmente adversas, perfeccionarse, colaborar a la mejora de la profesión y de la educación pública, que deberían ser valoradas positivamente, asumir nuevas y más complejas responsabilidades, como liderar la innovación, contribuir a la formación de nuevos docentes... “Esa diferenciación de funciones se pueden constatar y pueden dar pie, con las limitaciones comentadas, a la adopción de escalas con grados que reflejen el mérito personal o de equipos docentes. Tratar a todos por igual, cuando existen diferencias en la dedicación, compromiso y voluntad de perfeccionamiento desmoviliza a los mejores y reafirma a los que sólo cumplen los mínimos” (p. 253).

Por otra parte, la carrera docente en todo caso ha de estar vinculada a la evaluación del profesorado, tal y como ha sido expuesta por Escudero en este monográfico, considerando sus dificultades y explotando sus posibilidades. “Las prácticas del profesorado tendrían que ajustarse a los estándares más aceptables, siempre plurales y diversos, de lo que es una buena práctica y colaborar en mayor o menor medida en la consecución de los valores de justicia, igualdad, respeto a los derechos del educando, por un lado. Por otro, esas prácticas pueden y deben justificarse desde un punto de vista técnico para distinguir las que tengan mayor o menor capacidad y eficacia para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y lograr los mejores resultados posibles” (p. 251). Tomando en consideración las posibilidades y limitaciones de valorar la calidad de las prácticas y los méritos a lo largo de la vida profesional, y considerando la naturaleza en parte diferenciada de las responsabilidades docentes desde el inicio como novel tutorizado hasta el desempeño como experto profesional que se responsabiliza de liderar la innovación pedagógica y la tutorización y formación de los noveles,

¿tendría sentido establecer tres categorías –noveles, titulares y expertos– como componentes flexibles de la denominada carrera profesional?

El éxito de cualquier carrera profesional necesita del acompañamiento de otras políticas y actuaciones, especialmente las relacionadas con la selección, la inmersión inicial en el puesto de trabajo, el perfeccionamiento, la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas y los programas de innovación. Cuando estas políticas de acompañamiento no existen o son insuficientes y/o inadecuadas, la carrera profesional se convierte en un simulacro saturado de burocracia que enturbia las relaciones, confunde los propósitos e intenciones, y en poco ayuda a la mejora de la calidad.

Repasando las aportaciones diversas de este monográfico parece evidente, por tanto, que ante las nuevas exigencias y escenarios educativos de la era de la información y de la incertidumbre, en una sociedad formalmente democrática, asentada en el capitalismo neoliberal y globalizado, resistente y tenaz en sus políticas y prácticas a pesar de las crisis escandalosas y vergonzantes, es imprescindible volver a pensar el sentido y naturaleza de la profesión docente para formar profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación.

Referencias bibliográficas

- BULLOUGH, R. V., Jr. (en prensa). "Hope, happiness, teaching and learning". En C. Day y J. Lee (Eds.), *New understandings of teacher effectiveness: Emotions and educational change*. New York: Springer.
- DAMASIO, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- DARLING-HAMMOND, L., BRANSFORD, J., LE PAGE, P., HAMMERNESS, K. y DUFFY, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L., PACHECO, A., MICHELLI, N., LePAGE, P. y HAMMERNESS, K. (2005). "Implementing curriculum renewal in teacher education: managing organisational and policy change". En L. Darling Hammond et al. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 442-479). San Francisco: Jossey-Bass.
- DINKELMAN, T. (2003). "Self-study in Teacher Education: A means and ends tool for promoting reflective teaching". *Journal of Teacher Education*, 54, 6, 6-18.

- DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S. E. (2005). "Expertise in real world contexts". *Organization Studies*, 26(5), 779-792.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (2004). "Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice". En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- EWENSTEIN, B. y WHYTE, J. (2007). "Beyond words: Aesthetic knowledge and knowing in organizations". *Organization Studies*, 28(5), 689-708.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). "From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching". *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- FURLONG, J. y MAYNARD, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.
- GALCERÁN, M. (2003). "El discurso oficial sobre la universidad". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
- GERGEN, K. (2001). *Social constructions in context*. Londres: Sage.
- GROSSMAN, P. (2005). "Pedagogical approaches in teacher education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 425-476). New York: Routledge.
- GROSSMAN, P., HAMMERNESS, K. y McDONALD, M. (2009). "Redefining teaching, re-imagining teacher education". *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- HAGGER, H. y HAZEL, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author.
- KARMILOV-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: The MIT Press (Más allá de la modularidad, Madrid, Alianza, 1994).
- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2008). "Quality from within' as the key to professional development". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. March, 2008, New York.
- KORTHAGEN, F.A.J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- LABAREE, D. (2010). "Teach for America and Teacher Ed: Heads they win, tails we lose". *Journal of Teacher Education*, 61, 48-55.
- LEWIS, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- LEWIS, C., PERRY, R. y HURD, J. (2004). "A deeper look at lesson study". *Educational Leadership*, 61(5), 18-23.
- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUGRAND, J. (2007). "Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study". *Journal of Teacher Education*, 58, 12-24.
- MacINTYRE, D. (1993). "Theory, theorising and reflection in Initial teacher education". En J. Calderhead y P. Bates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. Lewes: Falmer Press.
- MARTON, F. y PANG, M.F. (2004). *On some necessary conditions of learning*. The Manuscript.
- MARTON, F. y TSUI, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- MERLEAU-PONTY, M. (1948/2002). *Causeries*. Paris: Editions du Seuil.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (2001). *Standards for Professional Development*.
- NEW ZEALAND TEACHERS COUNCIL (2005). *Standards for Qualifications that lead to Teacher Registration*.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (En prensa). "La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes". *Infancia y aprendizaje*. Junio 2010.
- POZO, J.I. y W.A.A. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y PÉREZ ECHEVARRÍA, M.P. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En Pozo, J.I. y VV.AA., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- RAELIN, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- RAELIN, J. A. (2006). "Does action learning promote collaborative leadership?" *Academy of Management Learning and Education*, 5(2), 152-168.
- RUSSELL, T. y McPHERSON, S. (2001). "Indicators of success in teacher education: A review and analysis of recent research". Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium on Teacher Education / Educator Training, Quebec.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.
- STRATI, A. (2007). "Sensible knowledge and practice-based learning". *Management Learning*, 38(1), 61-77.
- TFA Brochure (2009). "Teach for solving our nation's greatest injustice". Accessed from the Teach for America Web site: www.teachforamerica.org
- TNE (2001). "Teachers for a New Era: A national initiative to improve the quality of teaching". Prospectus, tomado de <http://www.teachersforanewera.org/index.cfm?fuseaction=home.prospectus>
- TOM, A. R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- WONG, D. (2007). "Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences". *Teachers College Record*, 109 (1), 192-220.
- ZEICHNER, K. (2007). "Accumulating knowledge across self-studies in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 58 (36), 36-46.
- ZEICHNER, K. y CONKLIN, H. (2005). "Teacher education programs". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.