

# 1

## *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio*

*Carlos Marcelo García*

Ser profesor hoy en día en la mayoría de los países es una actividad en gran medida heroica, caracterizada por la abnegación, el compromiso, la insuficiencia de recursos didácticos, un bajísimo salario y a menudo la inseguridad incluso física. Resultan alarmantes algunos datos incluidos en el Informe Mundial sobre la Educación que publicó recientemente la UNESCO (1998). En él se afirma que en los países menos desarrollados *"un tercio o más de los alumnos estudian en aulas en las que no hay una pizarra utilizable. Prácticamente todos los países carecen de material didáctico como gráficos murales, y casi ningún alumno verá jamás un mapamundi"* (1998:54). Se afirma también en relación a los profesores que *"en una minoría de países relativamente pequeña, los salarios y las condiciones de trabajo son bastante satisfactorias; la mayoría de ellos tienen títulos universitarios y además ha recibido generalmente un formación pedagógica. En una minoría de países, los docentes apenas pueden sobrevivir con sus salarios oficiales (siempre y cuando los reciban), están pluriempleados y en numerosos casos su nivel de instrucción no es mucho más elevado que el de sus alumnos. La mayor parte de los docentes se encuentra entre estos dos extremos"* (1998:37).

---

### OBJETIVOS

---

A lo largo de este capítulo vamos a introducir al lector en los temas que permiten comprender la complejidad de la docencia, sus características, constantes y desafíos en los momentos actuales. Pretendemos introducir los capítulos que posteriormente van a ir desarrollándose para completar una visión amplia sobre la enseñanza en el siglo XXI.

---

CONTENIDOS

---

- Los desafíos actuales de la enseñanza
- La función docente y la escuela en cuestión
- Cambios sociales y su efecto en la docencia
- Profesión y profesionalismo en la docencia
- La feminización de la docencia
- Cultura profesional docente
- Liderazgo e innovación en la docencia
- Nuevas tecnologías y su impacto en la docencia

### 1.1. La función docente: miradas enfrentadas

La función docente, en general, se desarrolla mayoritariamente por profesoras. Profesoras que desarrollan su tarea en condiciones de trabajo adversas y que han de compaginar sus tareas profesionales con sus dedicaciones familiares. Profesoras que atienden a alumnos cuyo acceso a la cultura se va a limitar a los conocimientos y saberes que puedan adquirir en la escuela primaria. Escuela, que, como institución, está asociada en muchos países con pobreza y mundo rural. Llama la atención que en el informe titulado: *Colombia: al filo de la oportunidad*, elaborado entre otros autores por Elkín Patarroyo, Gabriel García Márquez o Ángela Restrepo se proponga “eliminar la palabra escuela de las publicaciones oficiales...para evitar el estigma de miseria y segregación social que ha adquirido este vocablo” (Aldana *et. al.*, 1996:179).

Dentro de la escolarización, es la educación primaria sin lugar a dudas el eje, la columna vertebral de los sistemas educativos en la mayoría de los países, tanto desarrollados como no. La educación primaria, que se extendió de forma progresiva en los países más avanzados en los comienzos de la era de la industrialización, se vio favorecida por la necesidad de mano de obra cualificada, de personas alfabetizadas. La educación primaria en las zonas rurales aun hoy en día representa para muchas poblaciones el único contacto, la única posibilidad de acceso a la cultura y a la educación. Y aunque Howard Gardner afirmara que “Hoy por hoy la asistencia de los estudiantes a la mayoría de escuelas los expone a la perdición” (1993:202), en muchos países y regiones representa el único vínculo de las nuevas generaciones con la cultura universal. Por ello la educación primaria es importante y lo son más los profesores que a ella se dedican.

Las posibilidades de fracaso son mucho mayores en el caso de niños en el límite de la pobreza o pertenecientes a familias desestructuradas. En los Estados Unidos de América, un reciente informe de la Carnegie Corporation puso de manifiesto que el 25% de los niños norteamericanos viven en el umbral de la pobreza, representando actualmente el grupo más numeroso de pobres en ese país (Paris y Cun-

nigham, 1996). Y el problema de la pobreza se asocia al de la familia. Se vienen produciendo en nuestras sociedades occidentales cambios sociales que afectan a la estructura de la familia y de la vida en comunidad (en los países de la OCDE entre un 10-15% de familias son monoparentales, Vonk, 1998), porcentaje que se amplía al 25% en el caso de EE UU. Y estos cambios en la estructura de la familia afectan de forma dramática a las relaciones que necesariamente deben de establecerse entre la escuela y la familia.

En todo nivel de enseñanza resulta fundamental ese vínculo entre profesoras y padres o madres. Un vínculo que se deshace conforme descendemos –toda una metáfora– de niveles socioeconómicos y culturales. En una reciente revisión, Sanders y Epstein (1998) ponían de manifiesto que los padres varían en su implicación en la escuela, de manera que los padres con menos formación suelen ser reacios a implicarse en la escuela, y que la implicación es mayor en primaria que en secundaria. Concluían estos autores que “aquellos estudiantes que reciben apoyo de su familia y comunidad se benefician el triple y es más probable que tengan éxito, que aquellos que no lo tienen” (1998: 495). Un dato similar aparecía en el informe sobre el *Rendimiento de los Alumnos de Educación Primaria* (Consejería de Educación y Ciencia, 1998) que publicó la Junta de Andalucía. En dicho informe se observa una gran diferencia entre alumnos que asisten a colegios concertados y a centros de atención educativa preferente (CAEP) en relación a la implicación de los padres con respecto a los estudios de sus hijos. Así, los porcentajes varían entre un 15% (centros CAEP) y un 78% (centros concertados) de padres que solicitan entrevistas con el profesor tutor de sus hijos. Y cuando estas entrevistas se producen, son las madres las que mayoritariamente hablan con los profesores tutores (Consejería de Educación y Ciencia, 1999). Las razones para justificar estos datos son variadas y no siempre recaen las culpas del lado de los padres. Aspectos como lo códigos culturales comunes o no entre padres y profesoras, los horarios de atención, etc. influyen para facilitar o dificultar esta necesaria relación.

Por otra parte, vamos pasando poco a poco desde una sociedad monocultural a una sociedad multicultural, multiétnica y plurilingüe, motivada por el imparable auge de la inmigración, auspiciada por el descenso de natalidad en los países de nuestro entorno, así como por la existencia de puestos de trabajo no cubiertos por trabajadores locales. El incremento del multiculturalismo plantea claras demandas educativas, tanto de escolarización como de formación. Comenta al respecto Cummins que “el aumento de la diversidad lingüística en educación presenta grandes desafíos a los educadores y a los sistemas escolares que tradicionalmente han tenido que funcionar con supuestos monolingües y monoculturales” (1998). Como comenta este autor, a comienzos de los años 90, cerca del 10% de la población de la Unión Europea en edad escolar provenía de familias con lengua y/o cultura diferente de la perteneciente al país en el que vivían.

Esta situación está produciendo una nueva tensión en los centros educativos y en los profesores, especialmente de los primeros cursos. En estos cursos cobra una especial significación el aprendizaje de la lectura y de la escritura por parte de los niños. Paris y Cunnigham (1996) plantean que el éxito en el aprendizaje de la lectura viene motivado por tres condiciones: las relaciones entre sonidos y símbolos escritos; la necesidad de una toma de conciencia de los propósitos de la lectura, y el desarrollo de estrategias para decodificar y comprender el significado de lo leído. Pues bien, este proceso se hace mucho más complejo cuando la lengua materna no coincide con la lengua escolar, algo que va ocurriendo de forma cada vez más frecuente en nuestras escuelas primarias.

Para abordar de forma adecuada los cambios que las nuevas realidades sociales están creando, los Estados han introducido y vienen introduciendo multitud de innovaciones que de forma parcial, o integrada en Reformas, pretenden enfrentarse adecuadamente a esta nueva situación. En el caso de España, la LOGSE ha introducido cambios en el curriculum (nuevos contenidos, formas de enseñanza, evaluación), cambios en la estructura del sistema educativo (la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, así como la reducción de la educación primaria a seis años), en la forma de trabajar de los profesores (elaboración de proyectos educativos, proyectos curriculares, adaptaciones curriculares), así como en el tratamiento de la diversidad en la enseñanza. Y a pesar del esfuerzo personal y material realizado para implantar innovaciones y cambios en los centros educativos, diferentes investigaciones vienen mostrando el escaso impacto que las propuestas externas a la escuela han tenido para cambiar no ya los elementos visibles y estructurales u organizativos, sino los que pueden quizás interesar más: la organización del aprendizaje en el aula.

## 1.2. La función docente y la escuela en cuestión

Hay una tendencia común a entender que las escuelas actuales no están adaptándose lo suficientemente rápido como para enfrentarse a los cambios que la sociedad del conocimiento y la globalización vienen demandando. Posiblemente, lo que esté pasando es que estamos empeñados en aplicar soluciones simples a problemas complejos. Y es que la educación en estos momentos —evito ya hablar del síndrome “fin de siglo”— demanda propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela en una sociedad con una tendencia cada vez mayor a la descentralización. El paradigma tradicional de escuela primaria, que reflejaba un curriculum común dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado secuencialmente por grados, y controlado por pruebas estandarizadas, está dejando de ser útil. Como plan-

tean Fink y Stoll, “Este paradigma puede que haya funcionado en 1966 pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, más en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social. Nos estamos alejando de la era moderna, con su dependencia de factorías, centralización, burocracias y estructuras, hacia una era post-moderna en la que la vida económica, política y organizativa, e incluso la vida personal se van a organizar en torno a principios muy diferentes de los que rigieron la era moderna... El mundo postmoderno es rápido, comprimido e incierto” (1997:186).

Y este mundo está afectando a la propia idea que se tiene de la escuela y de la viabilidad de su permanencia en el tiempo como institución, tal como la conocemos actualmente. Existen autores que apuntan a la necesidad de desescolarizar la sociedad, y romper el monopolio que la escuela tiene como institución de transmisión del conocimiento y la cultura. Es la idea de autores como MacBeath Moos y Riley que plantean que “las escuelas serán sólo una institución más de enseñanza y aprendizaje que competirá con otras instituciones que promuevan el aprendizaje” (1996:228), o como David Hargreaves que prevé que “dentro de 25 años será difícil hablar de sistema educativo en el sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar, en lo que se refiere a la educación, emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo” (1997:11). También Dalin y Rust en su trabajo sobre una escuela para el siglo XXI, muestran un horizonte en el que la escuela no podrá seguir existiendo, con la autonomía e independencia que hasta ahora se le ha asignado, en cuanto a la gestión del curriculum. En la medida que el conocimiento va a estar cada vez más distribuido y disperso, las escuelas podrán ser una más entre otras muchas instituciones formativas (Dalin y Rust, 1996).

Este discurso se encaja en el creciente auge de las políticas neo-liberales que priman la liberalización de los mercados, el empequeñecimiento del Estado, y por tanto, el paso a la iniciativa privada, a espacios hasta ahora protegidos por su valor e impacto social: la salud y la educación. Se asuma esta visión, o una más proteccionista propia de un liberalismo progresista de ‘tercera vía’, lo cierto es que el fenómeno de la mundialización de la economía va a tener un impacto directo –de hecho ya lo está teniendo– en el curriculum, la escuela, el aprendizaje y la consideración profesional de los profesores. Seguramente en un futuro más o menos próximo podrá significar un sistema educativo con mayor presión por la competitividad y desregulación, a la vez que se destacarán los elementos de identidad y la cultura nacional. Este proceso puede concretarse en el hecho de que las escuelas, hasta ahora espacios liberados de la publicidad incontrolada, puedan abrir sus puertas a patrocinios interesados, tal como con claridad nos describe Robertson: “Ya sea mediante cuasiprivatización o por privatización completa, las escuelas son tan atractivas que las grandes empresas están preparadas para potenciar cualquier movimiento que les permita un mayor

acceso a las escuelas y al enorme potencial de mercado que los niños representan. En este clima de creciente recorte de recursos para las escuelas, los profesores han empezado a buscar patrocinios con empresas para aumentar sus posibilidades. Cuando uno está hambriento, incluso una Big Mac parece buena” (1998:412).

A las fuerzas sociales hay que añadir los cambios tecnológicos que también plantean una nueva demanda a la escuela primaria y a los procesos de cambio en ella. En el Informe coordinado por Delors se afirmaba que “las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber” (Delors, 1996:198). Las nuevas tecnologías ofrecen horizontes de desarrollo del conocimiento pero también de exclusión social para aquellas personas sin “alfabetización tecnológica”, y todo ello, al margen de la inversión presupuestaria que exige la implantación y mantenimiento de sistemas tecnológicos en las escuelas. Becker (1996) ha estimado que equipar adecuadamente con tecnología informática, proporcionando apoyo a los profesores cuando la utilizan, tiene un coste adicional de 2.000\$ por alumno y año. Esta es una inversión que muchos países no pueden o no están dispuestos a hacer.

Todos estos cambios que se están dando en nuestras sociedades occidentales, y que de forma mucho más brusca e irracional se están produciendo en los países en vías de desarrollo (los países latinoamericanos son una buena prueba de ello), tienen un claro e innegable impacto en la educación, la escuela y el trabajo de los profesores. Las demandas que desde la sociedad se realizan a la escuela son múltiples y a menudo contradictorias. Hageaves (1997) habla de paradojas para referirse al hecho de que los padres demanden de las escuelas un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares; que las empresas demanden del sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad, iniciativa, etc., que después no utilizan; que las escuelas sean cada vez más diversas, de manera que los profesores deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de alumnos, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Se espera del docente la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes, y a la vez se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos.

Se está produciendo una evolución en la forma de entender la escuela. En el informe publicado por la OCDE sobre *Calidad en la Enseñanza* confirma esta necesidad de adaptarse a nuevas situaciones. Se afirma que: “los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos

por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas se organizan ahora de diferente forma, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de roles entre profesores... El alcance de estos desafíos y demandas, y el ritmo de los cambios hacen que la situación actual sea diferente respecto de años anteriores. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor” (OCDE, 1994:9).

Y para responder a estas demandas seguimos confiando en un cuerpo docente al que se le exige sin rubor habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una nueva paradoja. Se insiste por diferentes medios y autores en la importancia de que los profesores sean profesionales del aprendizaje, trabajando en escuelas que desarrollen sus propios procesos de aprendizaje. Darling-Hammond (1998) nos habla de la necesidad de primar el aprendizaje continuo de los profesores. Fullan (1998), en muchos de sus trabajos, nos llama la atención sobre la necesidad de cambiar la cultura de las escuelas porque actualmente no son organizaciones de aprendizaje. Fink y Stoll por fin nos insisten en que para que una organización sobreviva y para que los profesores se desarrollen profesionalmente, la cantidad de aprendizaje dentro de la organización debe ser igual o mayor que la cantidad de cambios en el ambiente externo. Para ser eficaz, cada escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje (1997).

### 1.3. Características de la docencia como profesión

La docencia se caracteriza por ser una ocupación desempeñada mayoritariamente por mujeres. Aunque hay diferencias entre los distintos países, la tendencia común es a encontrar una profesión claramente feminizada (UNESCO, 1998). El hecho de que la escuela primaria sea un espacio femenino no ha sido un proceso en modo alguno casual o libre de intenciones. Si nos remontamos un poco en la historia de la profesión docente y del acceso de la mujer a esta profesión, encontraremos un rastro de diferenciación y control característico de las profesiones que se feminizan. Por poner el caso español, Buenaventura Delgado (1980) comenta que es a partir de la Real Provisión de 11 de julio de 1771 cuando se reguló el ejercicio de la docencia por mujeres: “en la mencionada Provisión de 1771 se estableció que las maestras con escuela abierta fuesen de buena fama y costumbres y con conocimientos suficientes de doctrina cristiana; ningún otro conocimiento ni requisito hacía falta. Unos cuantos años más tarde se urgió a que las maestras en ejercicio cumpliesen estos dos requisitos: debían ser examinadas por el obispo en doctrina y habían de obtener la licencia de la Junta de Exámenes después de haber demostrado su limpieza de sangre, sus buenas costumbres y las de sus maridos si eran casadas y de que no habían ejercido oficios viles o mecáni-

cos. No era necesaria otra preparación para quienes consideraban que los objetivos de las escuelas de niñas eran enseñar economía doméstica y religión. La economía doméstica incluía el ‘arte de la aguja’ o ‘la labor de manos’ como ‘faja, calceta, punto de red, dechado, dobladillo, costura, siguiendo después a coser más fino, bordar, hacer encajes, y en otros ratos, que acomodaría la maestra según su inteligencia, hacer cofias o redcillas, sus borlas, bolsillos, sus diferentes puntos, cintas caseras de hilo” (pp. 141-142). Hay que hacer constar que el último entrecomillado corresponde al texto literal de la Cédula de Carlos III de 11 de mayo de 1783. No cabe duda que el curriculum para la educación de mujeres estaba centrado en destrezas concretas y útiles para la vida. Por último, Buenaventura Delgado (1980) hace referencia al Reglamento General de Escuelas de 1825 por el que se establece que el sueldo de una maestra será un tercio inferior al del maestro. Se muestra que ya casi hace dos siglos la valoración del trabajo del profesor era mayor que el de la profesora.

Si hemos introducido el tema de la feminización de la docencia en enseñanza primaria no ha sido sólo para constatar una realidad, sino por mostrar que la feminización de este nivel educativo no es un proceso neutral, sino que tiene —o ha tenido— repercusiones en otros componentes de la profesión y la cultura profesional de los profesores. En este sentido, Apple (1990) hacía un recorrido sobre la evolución de la historia reciente de los Estados Unidos y paralelamente nos va ilustrado sobre las repercusiones que va teniendo el progreso económico e industrial en la incorporación de las mujeres a la docencia. Se plantea la idea de que la presencia progresiva de la mujer en la enseñanza —fundamentalmente primaria— va unida a un incremento de los controles sobre la enseñanza y el curriculum (Casey y Apple, 1992). Esta es también la idea de Torres cuando afirma que “El profesorado, al mismo tiempo que se feminiza, sufre sobre sí los efectos de una política de descualificación profesional, una ‘expropiación’ de competencias, similar a la que padecieron los artesanos en épocas pasadas, cuando fueron desposeídos de sus instrumentos y formas de trabajo al ir penetrando e imponiéndose un mercado de producción y distribución capitalista y el trabajo industrial a gran escala” (Torres Santomé, 1991: 187).

Hay autores que van más allá, y plantean que el hecho de que haya una mayoría de mujeres en la educación infantil y primaria produce que la cultura profesional de los profesores se vea impregnada de elementos propiamente femeninos. Esta es la idea de Acker para quien el género debe ser una categoría a incluir en los análisis de la cultura profesional de los docentes. Esta autora afirma que, “como las madres, los buenos profesores encuentran que su trabajo nunca acaba” (Acker, 1992: 5). Otras características de la profesión docente desde este análisis de género serían el altruismo, la abnegación y la repetición constante de tareas rutinarias. Pero también es característico de la profesión docente el compromiso emocional (Day, 1999). En este sentido, Hargreaves venía a plantear que las emociones configuran realmente la enseñanza: “la buena enseñanza está cargada de emociones positivas. No es sólo un asun-

to de conocer una materia, ser eficaz, poseer las competencias adecuadas, o aprender todas las técnicas correctas. Los buenos profesores no son máquinas bien engrasadas. Los profesores son seres emocionales, apasionados que conectan con sus alumnos, y desarrollan su trabajo y sus clases con placer, creatividad, desafío y disfrute” (1998:835). Las emociones, los sentimientos, la imagen de sí mismo, la motivación y la satisfacción con el trabajo realizado son elementos que determinan la actitud de los profesores frente a su trabajo. Un trabajo que se ha venido caracterizando más por el aislamiento que por la colaboración.

Los profesores se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento. A diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. Como de forma acertada afirma Bullough, “la clase es el santuario de los profesores...El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar.” (1987: 92). Cuando estamos asistiendo a propuestas que evidentemente plantean la necesidad de que los profesores colaboren, trabajen conjuntamente, etc., nos encontramos con la pertinaz realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases. Ya resulta clásico el estudio llevado a cabo por Lortie en 1975 en el que, mediante entrevistas estableció algunas características de la profesión docente en Estados Unidos, que no sólo son de gran actualidad, sino que son perfectamente aplicables a nuestro país. Una característica identificada por Lortie fue el individualismo: “La ideología del individualismo sirve a los propósitos de los profesores, proporciona recompensa psíquica... Los problemas del oficio animan el individualismo.” (Lortie, 1975: 210). Este individualismo se produce en opinión del autor por la ausencia de ocasiones en las que los profesores puedan observarse unos a otros, y ello se produce desde los primeros años de formación como profesor y posteriormente durante el proceso de socialización.

Huberman (1993) se ha referido a los profesores como “artesanos independientes”, analizando las funciones del profesor como si de un experto en *bricolage* se tratara. “Un sujeto que crea o repara actividades de aprendizaje de diverso tipo con un estilo y firma particular. Que adapta sobre la marcha los materiales instruccionales que ha traído, que le han dado o que ha podido encontrar” (Huberman, 1993:15). Esta imagen del profesor nos sugiere la de un profesional que, como el escultor o pintor, carpintero o relojero, trabaja en solitario, y necesita de la soledad para hacer bien su trabajo.

El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza las escuelas en módulos estándar, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia, como nos recuerda Little (1992) de normas de independencia y privacidad entre los profesores. El aislamiento, como norma y cultura profesional, tiene ciertas ventajas y algunos inconvenientes para los profesores. En este sentido señalan Bird y Little (1986) que “aunque el aislamiento facilita la creatividad

individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera” (p. 495).

El aislamiento representa un barrera real frente a las posibilidades de formación y de mejora. Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una *redefinición del trabajo del profesor* y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un curriculum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, radio, ordenadores, internet, recursos culturales de las ciudades, etc. Y los profesores no pueden hacer como si nada de esto fuera con ellos. Salomon nos ofrecía su metáfora respecto a que se está “modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta” (1992:42). Blumenfeld (1998) señala que el papel del profesor debería de cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos. El docente debe implicar a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y debe trabajar con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.

Cuadro 1.1

	Ahora	Antes
Aprendizaje	Construcción activa Conexiones Situado	Dar información Jerárquico Descontextualizado
Enseñanza	Transformación Andamiaje	Transmisión Directo
Curriculum	Maleable	Fijo
Tareas	Auténticas Conjunto de representaciones	Aisladas Materiales secuenciados
Mediación social	Comunidades de aprendices Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
Herramientas	Uso interactivo e integrado de ordenadores	Papel y lápiz
Evaluación	Basado en la actuación Carpetas individuales	Pruebas de rendimiento Tests estandarizados

Los cambios en los profesores no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los propios profesores. ¿Cómo se aprende a enseñar?, ¿cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en la profesión docente? Unos cambios que se concretan en formas distintas de entender el aprendizaje, la enseñanza, las tareas, así como los medios y la evaluación (cuadro 1.1).

Estos cambios deben llevar a replantear el trabajo de los profesores en el aula y la escuela, para que conduzcan a una estructura escolar más flexible y adaptada a las posibilidades y necesidades individuales de los alumnos. Como plantean Osin y Lesgold, “las escuelas convencionales agrupan a los estudiantes de la misma edad en periodos fijos de tiempo. No existen razones educativas que puedan justificar este enfoque. La diversidad de ritmos de aprendizaje de los individuos muestra que es absurdo esperar que todos los alumnos de una misma cohorte de edad aprendan la misma cantidad de contenidos en la misma cantidad de tiempo” (1996: 644.)

Por ello se requiere un replanteamiento en la educación primaria tanto de los contenidos como de la forma de enseñarlos. En cuanto a los contenidos académicos, existe la tendencia a incrementar las materias, los programas, ampliando el número de horas de dedicación a las disciplinas escolares. Si lo que se persigue no es el almacenamiento de la información y la repetición rutinaria de tareas, sino la comprensión de lo que se aprende, habría que asumir el principio enunciado por Gardner y Boix: menos es más. Con ello vienen a confirmar que “el principal enemigo de la comprensión es completar el temario, la compulsión de tocar todo el libro de texto, en lugar de dar tiempo para presentar materiales desde múltiples perspectivas” (1994:203). Pero empeñarse en que los alumnos comprendan en lugar de que meramente recuerden no resulta gratuito para los profesores. Requiere aprender la forma de implicar a los alumnos para que construyan el conocimiento de una forma más activa, participando y colaborando con compañeros, requiere un conocimiento más profundo de la materia que se enseña, así como de la forma de representarla para hacerla comprensible a los niños.

Comprender lo que se aprende y aprender a aprender configuran dos demandas imprescindibles para la escuela actual. Y ello es aplicable tanto a los profesores como a los alumnos. Hemos comentado anteriormente que las características de la sociedad actual en relación a la mundialización de la economía está ejerciendo una gran influencia en las formas de trabajo y en las habilidades y actitudes que las empresas demandan de los trabajadores. La capacidad y la disposición para sobrevivir, en todos los sentidos, están ahora más que nunca asociados a la capacidad de aprender y a la motivación por aprender. Y en esto las escuelas primarias y sobre todo las secundarias están fallando. El abandono de la escuela en los países de América Latina y el Caribe se eleva al 32% al finalizar el quinto año de educación primaria (UNESCO, 1998). Por supuesto que los factores asociados a la pobreza influyen en estas altas

tasas de abandono, pero quizás también un curriculum esclerotizado y poco adaptado a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

La escuela debe promover en los alumnos una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado, mediante el cual se genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender. Y esto que es necesario para los alumnos en una sociedad cambiante lo es también para los profesores. En los siguientes capítulos profundizaremos en este tema pero por ahora planteamos la necesidad del aprendizaje autónomo para los profesores.

Junto a la capacidad de aprender, un elemento que se viene considerando como de crucial importancia para dar respuesta a los desafíos actuales de las escuelas primarias es la capacidad de liderazgo de los profesores. En la revisión que recientemente realizara Smylie, (1998) encontró que los profesores que aspiraban a liderar lo hacían por mejorar las escuelas, que poseían las mismas características de personalidad que los no líderes en relación a asumir riesgos, que los profesores en esta posición tienden a dedicar la mayor parte de su tiempo a desarrollar programas curriculares e instruccionales, organizando y desarrollando programas de formación o desarrollando actividades administrativas, destacando el papel de los líderes en la puesta en marcha de programas de cambio, pero queda la duda de la permanencia de estos cambios en el tiempo.

El liderazgo, tal como lo plantean las características anteriormente apuntadas parecería que es una cualidad innata y peculiar de sólo algunas personas. Sin embargo, si deseamos que la profesión docente avance nos parece que todos los profesores debemos convertirnos en líderes. En este sentido coincidimos con Foster al entender que “el liderazgo no es un papel o posición separada y asumida bajo circunstancias específicas. Hemos de pensar que el liderazgo es inherente al papel del profesor como profesional, que los profesores tienen una responsabilidad que cumplir. El compromiso con el liderazgo debe infiltrarse en los profesores que se preparan para entrar en la profesión” (1997: 88).

Es inherente al liderazgo, la capacidad de innovación. Nos parece que una de las exigencias que la sociedad está haciendo a los profesores de enseñanza primaria es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando. Y para ello, está la actitud y el compromiso de los profesores con la mejora que supone la innovación. Ferrández lo expresa claramente cuando afirma que “la actitud innovadora no es algo que nace de la moda o del ‘porque sí’, sino de una necesidad insalvable, propia de la realidad social en la que estamos inmersos. El formador, desde esta perspectiva, será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio, es decir, es ‘un actor en el

escenario de las innovaciones. Siendo éste el compromiso, la sociedad tiene que disponer de 'actores' reflexivos en la escenificación del papel que como formadores les corresponden. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación" (1996:50).

#### 1.4. Nuevas demandas para los docentes

Una de las principales innovaciones que se están produciendo en la sociedad en general, y en lo que a nosotros respecta, en la escuela en particular, son las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Éstas han introducido dentro de la educación la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesores y alumnos, y de alumnos entre sí. Las oportunidades que ofrecen para la cooperación se extienden no sólo al aprendizaje de los alumnos, sino también a la misma enseñanza, y engloban prácticamente todas las formas de comunicación habituales en la educación presencial. Este enfoque de aprendizaje cooperativo basado en soportes telemáticos, como Internet, comienza a conocerse como *educación on-line*, término bajo el que se designa todo un conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto, en el que el intercambio de la experiencia personal con relación a un determinado contenido puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo colectivo.

La simple incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas, no obstante, no garantiza la efectividad en los resultados alcanzados, en el sentido de que la selección de medios y recursos interactivos y su incorporación en un diseño global de entorno de teleformación, deben estar sustentados sobre la base de una teoría del aprendizaje que los justifique y delimite. Uno de los aspectos más llamativos de las nuevas tecnologías es su impacto en el ambiente de aprendizaje. Las nuevas tecnologías deberían incorporar un cambio en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje. Y ello requiere de un profesor más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, y por ello, es necesario cuidar la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como la organización del aprendizaje de los alumnos mediante tareas individuales y en grupo, con el cuidado y permanente seguimiento por parte del tutor. Es un modelo de enseñanza centrado en problemas, en donde los alumnos no son meros receptores pasivos de datos estáticos, sino que deben resolver problemas utilizando para ello los contenidos adquiridos. Estos cambios se concretan:

- Desde una enseñanza general a una enseñanza individualizada.
- Desde una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción.

## *La función docente*

- Desde trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con todos.
- Desde los cambios de los estudiantes más comprometidos con las tareas que realizan.
- Desde una estructura competitiva a una estructura cooperativa.
- Desde programas homogéneos a programas individualizados.
- Desde la primacía del pensamiento verbal a la integración del pensamiento verbal y visual.

Se está demandando, por tanto un profesor entendido como un “trabajador del conocimiento”, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios donde se produce el conocimiento. Y una profesión docente caracterizada por lo que Shulman (1998) ha denominado una comunidad de práctica a través de la cual “la experiencia individual pueda convertirse en colectiva” (521). Esta profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades.

La profesión docente ha ido arrastrando a lo largo de los años un déficit de consideración social basado, según algunos, en las características específicas de las condiciones de trabajo que la asemejan más a ocupaciones que a “verdaderas” profesiones como la Medicina o el Derecho. Se ha querido comparar sistemáticamente a la docencia con estas otras profesiones para ver si cumple las condiciones de “un conjunto de individuos que aplican un conocimiento científico avanzado para proporcionar un servicio a los clientes y se agrupan juntos mediante la pertenencia a un cuerpo profesional que asume la responsabilidad de controlar los promedios profesionales, y que les confiere beneficios y puede imponer sanciones a los miembros” (Tomlinson, 1997). Y evidentemente, como Hoyle y John (1995) mostraban, la profesión docente, por sus especiales características, no cumple con estos estrictos y clasistas criterios.

Para intentar aclarar un poco el tema, se han establecido diferencias entre profesionalización y profesionalismo. La profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, el valor, la presencia y la capacidad de influencia que una profesión tenga en la sociedad. También tiene que ver con el ordenamiento de la profesión, sus normas externas, las decisiones políticas que les afectan, etc. Con el discurrir de los tiempos y la implantación de las reformas educativas la profesión docente ha ido cambiando. Para algunos hacia una desprofesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno. Para otros hacia una reprofesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo, 1995).

En cuanto al primer criterio, se manifestaba David Hargreaves (1997) en un trabajo en el que reflexiona sobre el efecto que los cambios están teniendo y van a tener

en la profesión docente. Para este autor, las reclamaciones y las luchas actuales en el sentido de una mayor profesionalización (mayor autonomía y autocontrol interno de la profesión) de los docentes llega históricamente tarde. El avance imparable de la sociedad de la información, auspiciada como hemos visto por el uso de las nuevas tecnologías, va a configurar –según este autor– un escenario caracterizado por una “progresiva desprofesionalización: una sociedad del aprendizaje donde todo el mundo enseña y aprende y nadie es un experto” (D. Hargreaves, 1997:19).

Junto al concepto de profesionalización hemos hablado del profesionalismo, entendido en este caso como la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que trabajan, de desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los clientes, y en un ambiente de colaboración. Los estudios sobre profesionalismo han tomado en consideración la necesidad de reprofesionalizar la función docente, y han percibido que la ampliación de funciones es positiva, y muestra un síntoma claro de que los docentes son capaces de realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales centradas en los alumnos y restringidas al espacio físico del aula (D. Hargreaves, 1994). Este nuevo profesionalismo, o “profesionalismo extendido”, según la consideración de A. Hargreaves y Goodson (1996), principalmente se concreta en las actuales demandas a los profesores para que trabajen en equipo, colaboren, planifiquen conjuntamente, pero que también incluye la realización de funciones mentoras o relacionadas con la formación inicial de los profesores, así como aspectos más centrados en la formación, como la formación basada en la escuela.

Al profesionalismo extendido, se ha añadido el discurso del profesionalismo práctico, que ha destacado que el conocimiento pedagógico no se produce sólo a través de la investigación, sino que los profesores pueden aprender y mejorar a través de la reflexión. En el capítulo tres profundizaremos en este tema. Estas son las reflexiones que A. Hargreaves y Goodson realizan en relación a las aportaciones de esta nueva forma de entender la profesión docente: “en el mejor de los casos, el discurso del profesionalismo práctico y reflexivo está contribuyendo a deconstruir la pretensión intelectual de una profesionalización centrada en la universidad, basada en conocimientos científicos como base para la profesionalización del profesor... Pero cuando se asumen formas extremadamente personalizadas y románticas, creemos que el discurso del profesionalismo práctico está abierto al peligro de un dualismo crítico. Primero, porque no todo conocimiento práctico del profesor es educativamente beneficioso o socialmente valioso.... Una segunda crítica al discurso del profesionalismo práctico es que un excesivo celo por promover el conocimiento cotidiano, práctico (con la mejor de las razones) puede conducir el trabajo de los profesores fuera de compromisos morales y sociales más amplios. En este tipo de escenario, gobiernos de derechas pueden reestructurar el trabajo de los profesores y la formación del profesorado de forma que reduzca su trabajo a destrezas pedagógicas y competencias técnicas, dejando de lado cualquier responsabilidad moral de los profesores o juicio pro-

fesional de éstos acerca de los asuntos curriculares, y que también limiten las posibilidades a los profesores de acceder al conocimiento universitario, con lo que éste puede aportarle de indagación independiente, crítica intelectual y comprensión de otros profesores en otros contextos. Ello puede llevar a transformar el conocimiento de los profesores en conocimiento coloquial. Algunos de los ejemplos que conducen a la formación inicial del profesorado centrada en la escuela y las escuelas de desarrollo profesional pueden suponer amenazas en este sentido” (1996: 12).

Otro punto de vista crítico respecto al profesionalismo extendido, tiene que ver con el auge que se viene haciendo, con la necesidad de insertar en la profesión docente normas de colaboración, publicidad, y compromiso compartido entre los profesores de enseñanza primaria. Si bien, se pone de manifiesto que el aprendizaje organizativo requiere del trabajo planificado en común voces autorizadas, nos llaman la atención acerca de que la colaboración no puede convertirse en una nueva ortodoxia del cambio y de la mejora educativa. La colaboración está en la base de la reforma del currículum y de las escuelas. Innovaciones tales como la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, el *coaching* entre compañeros, el mentorazgo, o la investigación-acción colaborativa son iniciativas que pueden ir a favor de un ambiente escolar que favorezca el aprendizaje.

Algunos autores están llamando la atención acerca de la ironía de que mientras se está vendiendo a los profesores y a las escuelas la idea de que deberían ser más autónomos y responsables de las necesidades propias, a la vez se les está transmitiendo cómo deben ser sus resultados y cómo deben abordar las prioridades nacionales para mejorar la competencia internacional. Se supone que los profesores están teniendo más autonomía escolar precisamente en el mismo momento en que los parámetros con los que se espera que trabajen y mediante los cuales serán evaluados, están siendo cada vez más serios y limitados.

A la vez, también están surgiendo voces que reclaman la consideración de la cultura profesional de los docentes más como un calidoscopio que como un periscopio, es decir, que la forma de sentirse profesional y de actuar como tal deber ser flexible y respetuosa con las diferencias individuales. Frente a liturgias colaborativas, es posible que el compromiso profesional no se manifieste, necesariamente, a través de actividades colectivas vacías de contenido. El compromiso con la profesión es un elemento que sigue caracterizando la buena enseñanza. Hopkins y Stern (1996), en una investigación financiada por la OCDE de carácter internacional, y cuyo objetivo consistía en buscar elementos comunes que caracterizaran a buenos profesores y buenas escuelas, encontraron que en relación a los profesores, el compromiso con su trabajo era una de las características principales. Los autores manifestaban que los buenos profesores están implicados con su trabajo, con ayudar a los alumnos a aprender, con mejorar su práctica, con ganar confianza en sí mismos. Este compromiso es pieza clave, que también Louis (1998) ha identificado como característico de la profesión

docente el compromiso con la escuela como unidad, con las metas académicas de la escuela, con los alumnos como individuos y con el conocimiento que deben enseñar. Louis encuentra que en el desarrollo de su actividad, “los profesores valoran muy alto los cambios en el curriculum y en otro tipo de actividades de desarrollo escolar, y los datos obtenidos sugieren que el trabajo colaborativo ‘per se’ no es muy importante, sino el grado en el cual ese trabajo colaborativo permite ver a los profesores que están mejorando su repertorio docente” (1998:19).

Y este compromiso a veces se manifiesta en actividades que implican grupos de profesores trabajando de forma conjunta, pero también puede verse y respetarse en respuestas individuales y aisladas. El individualismo, decía A. Hargreaves, se está viendo como una herejía contra el cambio educativo. Sin embargo, en palabras de Huberman “hablando con claridad, hay profesores que trabajan solos, aprenden solos, y derivan la mayor parte de su satisfacción profesional solos, o mejor dicho, a través de sus interacciones con los alumnos en lugar de con los compañeros” (1993:23). Este tipo de profesores pueden trabajar también para el desarrollo de su escuela, aunque a un nivel más cercano al aula, o al departamento.

---

RESUMEN

---

Hemos destacado a lo largo del capítulo algunas características de la función docente que conviene retener:

- La docencia representa en la mayoría de los países (principalmente en los no desarrollados) una actividad profesional incierta, arriesgada y poco reconocida. A la vez la escuela —en general primaria— supone para los alumnos el único contacto con la cultura universal.
- Las condiciones sociales —pobreza, desigualdad, diversidad cultural, familia, medios de comunicación— están cambiando las condiciones de la función docente y de la escuela.
- La profesión docente en la mayoría de los países es una profesión feminizada y ello tiene repercusiones en la consideración social, así como en el trabajo de los profesores.
- La cultura profesional debe ser sometida a análisis para establecer sus principios y necesidades de cambio.
- La profesión docente es una profesión en continuo desafío porque su campo de especialización es cambiante y complejo.

---

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

---

Una vez que hemos expuesto los contenidos anteriores le planteamos las siguientes actividades:

1. ¿Qué razones podemos dar para justificar que la docencia es una profesión y no un oficio u ocupación?
2. ¿Qué otros efectos tiene la feminización de la docencia que no han sido enunciadados a lo largo del capítulo?
3. ¿Cómo podemos analizar el trabajo del docente desde la perspectiva de los medios de comunicación?
4. Haga una previsión sobre la profesión docente dentro de 25 años. ¿Está de acuerdo con las afirmaciones realizadas en el capítulo?

# 2

## *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*

*Francisco Imbernón Muñoz*

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.

---

OBJETIVOS

---

La profesión docente pasa en la actualidad por diferentes situaciones y desafíos. En el capítulo pretendemos ofrecer una visión crítica de los factores que ayudan a comprender mejor la actividad de enseñar en los inicios del siglo XXI.

---

CONTENIDOS

---

- Cambios sociales que afectan a la docencia
- Burocratización y docencia
- La docencia como profesión
- El origen del conocimiento profesional de la enseñanza
- Conocimiento profesional y práctica docente
- Formación permanente del profesorado
- Profesión docente en una sociedad globalizada

### 2.1. Introducción: profesión docente y cambios sociales

En el siglo XXI, por señalar un acontecimiento mítico para todos los nacidos en la segunda mitad del siglo anterior, se considera necesario, o al menos se proyecta así desde diversas ópticas, que toda institución educativa (desde la que se encarga de la etapa más temprana hasta la que organiza la formación permanente, como instituciones “que tienen la función de educar”) y la profesión docente (entendida como algo más que la suma del profesorado que se dedica a esta tarea dentro de esas instituciones) deben cambiar radicalmente, deben convertirse en algo verdaderamente diferente, adecuado a los cambios vertiginosos que han sacudido este último cuarto de siglo. En definitiva, la profesión docente debe abandonar la concepción decimonónica, de donde procede realmente pero que ha quedado totalmente obsoleta.

Por supuesto que la institución educativa ha evolucionado a lo largo del siglo XX, pero lo ha hecho sin romper las líneas directrices que se le marcaron en su nacimiento: centralista, transmisora, seleccionadora, individualista... Y para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida, debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, y debe acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución; y donde se refleja el dinamismo social y cultural de la institución con y al servicio de toda la comunidad, por supuesto ampliamente considerada. La institución que educa debe dejar de ser un lugar

exclusivo en el que se aprende únicamente lo básico (las cuatro reglas, socialización, un oficio) para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad, para mostrar un modo institucional de conocer y por tanto, de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones. Por ejemplo, debe enseñar la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental; y quizá en algunos lugares deba hacerlo envuelta en una gran “neomiseria” o pobreza endémica, y ante una población (alumnado, familias, vecinos...) imbuída de analfabetismo cívico. La institución educativa necesita que otras instancias sociales se impliquen y le ayuden en el proceso de educar. Y ello comporta que la educación se haga más y más compleja, mucho más que ese mero enseñar lo básico y elemental a una minoría homogénea en una época en la que el conocimiento y su gestión estaban en poder de pocas manos, y se monopolizaba el saber.

Como consecuencia, si la educación de los seres humanos se hace más compleja, la profesión docente lo será también. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.

Así pues, la institución educativa y la profesión docente se desarrollarán en un contexto marcado por:

- Un incremento acelerado y un cambio vertiginoso en las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte.
- Una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de familia, de producción y de distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las actuales formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- Unos contextos sociales que condicionarán la educación y reflejarán una serie de fuerzas en conflicto. Los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones y ha puesto en crisis la transmisión del conocimiento y por tanto, también a sus instituciones.
- Un análisis de la educación que ya no se la considera patrimonio exclusivo de los docentes sino de toda la comunidad y de los medios que ésta dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación.

## 2.2. 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, 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.). 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 requieren, como se ha planteado ya en el capítulo anterior, 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 un arduo 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 en 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 poseer un cierto conocimiento formal, era asumir la capacidad de enseñarlo. Además de esas características, de un conocimiento formal establecido de antemano (según Abbot, 1988:8, aplicación de un conocimiento abstracto a casos concretos) se aboga, por una autonomía profesional; es decir, el poder tomar decisiones sobre los problemas 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 son factores importantes 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.

### 2.3. 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 se 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. Éste 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 cualquiera 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 la docencia 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?

Ya conocemos algunas de las respuestas (véase capítulo 3), sin embargo, y aunque en el próximo capítulo se profundiza sobre este tema, no queremos dejar de señalar que 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, 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, y 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 dedica-

ron 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):

1. 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.
2. 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.
3. 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.

Ésta 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 que éste sea 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, ético y moral 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 junto 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). Esta profesión posee, también, unas determinadas características: unas deterministas y apriorísticas; y otras, consecuencia de la idiosincrasia de las personas y de los contextos particulares en que se mueve la profesión docente y su inserción en una institución específica.

#### 2.4. 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 este-

reotipos 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, el cual 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.

El docente deberá apoyar 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, y reflexión; a construir un estilo riguroso e investigativo. El profesional docente tendrá que aprender a convivir con las propias limitaciones y con las frustraciones y condicionantes que procura el entorno, ya que su función 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 con una visión psicopedagógica, es decir, mediante la integración y la relación del conocimiento didáctico del contenido con el conocimiento psicopedagógico. Ésto 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 características 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. El futuro profesor deberá analizar, también, situaciones que les permitan percibir la gran complejidad del hecho educativo más allá de asumir una cierta cultura laboral lo que supone desarrollar unas prácticas como un componente de la formación realmente reflexivo. Deberán establecer 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.

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, puesto 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 estas prácticas tiene lugar una enseñanza clínica que transmite un cierto conocimiento formal institucional a los futuros docentes. Pero, ¿cómo evitar que en las prácticas de enseñanza 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 considerarlas no únicamente como una asignatura más, sino que hay que reformularlas, teniendo en cuenta un replanteamiento de las relaciones que el alumno en período 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 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 resultarán necesarias una formación flexible, el desarrollo de una actitud crítica que englobe formas de cooperación y colegiación, y 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.

## 2.5. 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 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 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. Esta 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 por otros ámbitos: el moral y ético (por todas las características políticas de la educación); la toma de decisiones 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. 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.

## **2.6. El conocimiento profesional se legitima o cuestiona mediante la formación permanente**

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. La formación permanente ha de remover el sentido común pedagógico y recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos sustentadores.

El continuo aprendizaje del profesorado debe ayudar a desarrollar un conocimiento profesional que permita 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 (véase capítulo 4).

Esa formación permanente se caracterizaría por fundamentar su 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. Esto es, 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 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 de intervención, autónomos, 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 que se basa. Este proceso ha de comportar una coherencia en el desarrollo de la aplicación de ese conocimiento pedagógico, partiendo del análisis de la situación, es decir, ha de analizar necesidades, expectativas, problemas, demandas y 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.

### **2.7. 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 éste 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 lo es 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.

---

RESUMEN

---

La educación y la profesión docente tienen lugar en el marco de una sociedad vertiginosamente cambiante, con un rápido nivel de desarrollo y también con un acelerado avance del conocimiento. Una sociedad que ha cambiado mucho en pocos años. Esta situación nos obliga a llevar a cabo diversas reconceptualizaciones de cómo el profesorado actúa en la acción educativa en la institución docente y pone en práctica un determinado conocimiento profesional.

Es necesario reconceptualizar la forma de plantear el aprendizaje del conocimiento profesional base en los establecimientos de formación inicial, que ya no puede limitarse a la transmisión unidireccional de un conocimiento técnico y formal sino que ha de asumir otros aspectos de carácter reflexivo, relacional, ético y colegial.

También es preciso replantearse la formación permanente como una etapa de adquisición de un conocimiento profesional especializado. Para que sea realmente así esa formación permanente no puede considerarse una actualización científica, cultural y psicopedagógica del profesorado en la que el protagonismo recaiga sobre “terceros”, sino como la creación de espacios de reflexión y participación para confrontar el pensamiento pedagógico que se pone en práctica en las instituciones educativas, en cuyo marco se pueda asumir un conocimiento profesional basado en la autonomía compartida y aplicado a unos contextos determinados.

Ese conocimiento profesional pasa por el desarrollo de nuevas capacidades de trabajo conjunto mediante la participación, que permita ejercitar ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que permita modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto.

Y no podemos olvidar que la profesión docente es una actividad profesional de cariz político, una profesión preñada de posicionamientos éticos y morales cuya finalidad es la educación democrática de los ciudadanos. Esta educación democrática puede ser interpretada de diferentes formas, conscientes de ello mencionemos las restricciones de Gutmann (1987):

- Realizar una educación no represiva.
- Evitar el uso de la educación para restringir la deliberación racional de una vida y sociedad aceptables.
- No discriminar, para que ningún niño, niña o adolescente sea excluido de una educación adecuada a la participación en los procesos políticos.

Y para coadyuvar a ese objetivo la profesión docente necesita ganar en verdadera autonomía y colegialidad.

---

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

---

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 permitirá 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.

---