

# NUEVOS DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES<sup>1</sup>

## NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### NEW CHALLENGES IN TEACHER TRAINING

Miguel A. Zabalza Beraza<sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo tiene el objetivo de provocar algo de debate e intercambio de ideas sobre la formación de profesores en un mundo en cambio. La discusión es sobre puntos que suponen una importante modificación en los actuales planteamientos. Aunque simple, esta reflexión nos ayude a repensar esta cuestión abordando: la importancia del profesorado, la evolución de la figura del profesor y la estructura de la formación y su evolución.  
**Palabras-clave:** cambio, formación docente, educación.

**Resumo:** O objetivo deste artigo é estimular algumas discussões e trocas de idéias sobre a formação de professores em um mundo em mudança. A discussão é sobre pontos que supõem uma modificação importante nas abordagens atuais. Embora simples, esta reflexão ajuda-nos a repensar esta questão ao abordar: a importância dos professores, a evolução da figura do professor e a estrutura da formação e sua evolução.  
**Palavras-chave:** mudança, formação de professores, educação.

**Abstract:** This article aims to provoke some debate and exchange of ideas about teacher training in a changing world. The discussion is on points that suppose an important modification in the current approaches. Although simple, this reflection helps us to rethink this question by addressing: the importance of teachers, the evolution of the figure of the teacher and the structure of training and its evolution.  
**Keywords:** change, teacher training, education.

Submetido 10/12/2020

Aceito 17/02/2021

Publicado 18/02/2021

---

<sup>1</sup> O texto foi traduzido e publicado originalmente no e-book "Francisco Imbernón; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019."

<sup>2</sup> Professor Catedrático de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação na Universidade de Santiago de Compostela (USC). Pesquisa e atua sobre Didática Geral, Currículo, Educação Infantil e Educação Universitária. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9490-5438>



## Introducción

Aunque desde muchos puntos de vista podría someterse a crítica tal afirmación, no son pocos los que afirman que la calidad de la enseñanza, hablemos del nivel educativo del que hablemos, radica y depende de la calidad del profesorado que lo atienda. Y a esa afirmación suele seguir otra que los pedagogos defendemos con pasión: la calidad del profesorado, sobre todo el universitario, está fuertemente vinculado a la formación docente que haya recibido. Probablemente, ninguna de dichas afirmaciones puede mantenerse de forma dogmática, pero ambas tienen mucho de verdad, aunque haya que matizarlas. Comencemos, pues, diciendo que la formación del profesorado (su formación docente, pues el resto de la formación en sus disciplinas, en investigación, etc. va por otras vías) es un empeño de las políticas académicas vinculadas a la calidad de la docencia. El argumento básico podría formularse, más o menos, en las siguientes 3 premisas:

*(1) En la actualidad, las instituciones de Educación Superior están claramente comprometidas con la mejora de la calidad de la docencia que imparten. (2) Esa calidad, más que a componentes externos (infraestructuras, recursos financieros, etc.) está vinculada a la calidad docente del profesorado. (3) La calidad docente del profesorado solo se obtiene a través de la formación para la docencia.*

Al hablar de "formación docente del profesorado" nos estamos refiriendo a intervenciones de diversa índole y con diverso grado de permanencia que las instituciones ponen en marcha: desde los estudios de formación inicial (algunos de ellos previos al ingreso a la docencia, otros destinados al profesorado novel) que realizan los aspirantes a profesores/as, hasta los cursos y seminarios a grupos de profesores en ejercicio (formación permanente, maestrías, doctorados, etc.), incluyendo también las más recientes modalidades de grupos de trabajo, redes profesionales, programas de formación específica en centros o Facultades, el asesoramiento a los centros específicos, etc.

Si se analizan esas políticas de formación que son variadas y con características dispersas, lo primero que cabría preguntarse es: ¿qué modelo de profesor subyace a todas esas iniciativas?, ¿cómo van variando las concepciones que se tienen sobre lo que es ser docente y lo que se espera que haga con sus estudiantes?

La construcción social del papel del profesor (incluso de su función instructiva y de la forma en que debería ejercerla) no es ajena a la naturaleza y sentido social que en cada periodo histórico se otorgue a la escuela. También el papel y la función social de las instituciones de Educación Superior se está modificando sustantivamente en estos años. Podríamos decir, incluso, que es un cambio que afecta a todo el sistema educativo. Un cambio que se está produciendo a bandazos, al socaire de los vientos políticos que en cada momento mueven las velas de la nave educativa. El caso español puede ser un arquetipo de ese oleaje, con un tejer y destejer constante de políticas educativas, como en el mito de la Penélope griega. Somos un buen ejemplo de cómo la falta de un consenso político básico sobre el papel de la educación y la función de la escuela en todos sus niveles, mantiene una constante inestabilidad en el sistema educativo y dificulta enormemente la configuración de un perfil profesional de los profesores coherente con dicha misión.

Por eso nos parece especialmente estimulante el reto que se ha propuesto la OCDE, bajo el lema “Europa necesita profesores” y que se ha concretado en todo un abanico de sugerencias a través del texto “*Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers*”<sup>3</sup>. Porque parece, efectivamente, que no sólo Europa, sino los países en general necesitan urgentemente contar con un profesorado de calidad capaz de desempeñar las complejas funciones que hoy se atribuyen a las escuelas y los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que trabajan.

Se podría decir, con justeza, que el mundo se mueve a nuestros pies, que están cambiando los referentes que dirigían nuestra acción de profesores y que, por tanto, ahora más que nunca, estamos necesitados de nuevos marcos que orienten la acción y estimulen el esfuerzo de quienes nos dedicamos a la docencia. Pues bien, en esta situación cambiante, volvamos a las preguntas centrales: ¿cuál es el papel de las instituciones de Educación Superior?; ¿cuál es la función de los docentes?

Soy consciente de que éste es un tema con muchos flancos y que precisaría de amplias reflexiones. No pretendo, ni sería capaz de llegar a tanto. Mi propósito aquí no es otro que el de provocar algo de debate e intercambio de ideas sobre la formación de profesores en un mundo en cambio. Insistiré, por tanto, en aquellos puntos que suponen, en mi opinión una

---

<sup>3</sup> Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper.

[http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf)

importante modificación en los actuales planteamientos. Espero que, aunque simple, esta reflexión nos ayude a repensar esta cuestión. Este texto abordará los siguientes puntos:

- 1- La importancia del profesorado
- 2- La evolución de la figura del profesor
- 3.- La estructura de la formación y su evolución.

### I: La importancia del profesorado

El documento que antes citaba de la OCDE venía, en el fondo a reclamar una asunción básica: *los profesores cuentan, son importantes*. Y lo son, pese a la progresiva pérdida de protagonismo que ha ido sufriendo su figura y a que las dudas sobre su relevancia en la construcción social no dejan de contaminar la cultura social mucho más atenta a la aparición de otros agentes sociales basados en la popularidad, la riqueza o la mera presencia en medios de comunicación.

Pese a ello, quien conozca la Educación Superior y se haya detenido a estudiarla sabe de sobra que no son las leyes, ni los políticos, ni los empresarios, ni los diversos fantasmas que recorren el subconsciente colectivo de unos y otros (el neoliberalismo, el Banco Mundial, el capital, el Sistema, los empresarios o la religión) quienes definen el sentido último de la educación. Lo hacemos los profesores y profesoras que cubrimos el día a día de la formación de los estudiantes. Y es bien cierto que los profesores no somos seres extraterrestres capaces de sustraerse a las influencias del medio social y cultural en el que vivimos y que, por tanto, las ideas vigentes de nuestro medio serán en buena medida nuestras propias ideas. Pero, con todo y con eso, somos nosotros quienes convertimos en acciones formativas las ideas y consignas que nosotros mismos generamos o las que vienen de las instrucciones políticas.

Han pasado ya 60 años desde que el Informe Coleman<sup>4</sup>, que pretendía demostrar que “las escuelas no hacen la diferencia” o dicho en otras palabras, que importa poco si se va a una escuela u otra porque buena parte de las variaciones de los resultados de la escolaridad pueden ser predichos antes de que un niño o niña entre a la escuela en función de las condiciones económicas, culturales o sociales de su familia y/o en base a sus propias características

---

<sup>4</sup> Coleman, J.S. (coord.) *Equality of Educational Opportunity Study*.  
<http://dx.doi.org/10.3886/ICPSR06389>



personales. Pero esa perspectiva determinista perdió vigencia y, aunque con ciertos ribetes utópicos, se ha considerado que la escuela y la escolaridad (más aún si los sujetos llegan hasta la universidad) constituyen un importante instrumento de movilidad social, siempre entendiendo que su eficacia va a depender de la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se ofrezcan. Dicho en otras palabras, hemos de aceptar que los resultados de la educación vienen condicionados por variables que trascienden a las instituciones formadoras, pero resulta igualmente evidente que esos resultados van a variar, de manera sustantiva, en función de las propias características de las escuelas a las que se asista.

Y aceptado eso, se hacen evidentes las consecuencias que de ahí emanan, entre ellas, la importancia del profesorado. Como escribe Enguita<sup>5</sup>, no sólo el factor fundamental de una buena educación es, tras el propio alumno, el profesor, sino que la efectividad de su función consiste en cosas que dependen casi exclusivamente de él o ella (Enguita añade a ello que se trata de cosas *simples y obvias*, aunque podemos divergir). Esas cosas son aquellas que tradicionalmente se han identificado con la tarea de enseñar: “conocer a fondo lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y utilidad, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza y/o aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumno/a” (pag. 61). Esto es, una buena educación requiere de buenas escuelas y las buenas escuelas las hacen buenos profesores. Sin duda, ésa es la certeza que ha puesto en marcha todo este movimiento hacía el reclutamiento, la formación y el mantenimiento de buenos profesionales docentes.

Tres aspectos básicos podemos considerar cuando nos aproximamos a la figura del docente: la dimensión personal, la dimensión profesional y la dimensión laboral. La dimensión *personal* apenas si había sido tomada en cuenta, salvo como factor teórico inseparable de cualquier acción humana, hasta que los movimientos feministas han hecho especial hincapié en la importancia de las condiciones cotidianas en que se desarrolla la vida de las personas que ejercen la docencia. De siempre se ha sabido que el factor personal es un elemento clave en la actuación de los docentes y que sus características de personalidad, empatía, experiencias personales o situación de vida acaban ejerciendo una influencia incontrolable en la relación con los alumnos y con los colegas. Pero, desde el punto de vista de la formación, se ha tomado poco

---

5 Fernández Enguita, M. (2006): Los profesores cuentan, en Revista de Educación, 340, pp. 59-65

en cuenta esa circunstancia, quizás porque las universidades y los centros de formación no hemos sabido muy bien como entrar en ese territorio personal sin romper los límites de la privacidad y el derecho a la intimidad. En los últimos años, la aparición de nuevas corrientes psicológicas como las que tienen que ver con la “psicología emocional” (Coleman 1996 y 1997)<sup>6</sup>, el “coaching” (Cabero, 2008; Kise, 2006)<sup>7</sup>, la “autoeficacia docente” (Prieto, 2008; Prieto y Bermejo, 2005)<sup>8</sup> etc. han vuelto a poner sobre el candilero la necesidad de atender a esta importante dimensión de la madurez y equilibrio personal y algunas técnicas específicas para poderlo hacer. De todas formas, es poco probable que las instituciones de formación incorporen este tipo de planteamientos a sus propuestas formativas. Sería muy rupturista y bastante contrario a la cultura institucional vigente.

La dimensión *profesional* es aquella a la que se le presta mayor atención puesto que constituye la esencia de lo que un docente es y debe hacer. No cabe duda que la perspectiva *profesional* salvó a los docentes de la zona difusa y límbica del amateurismo vocacional en la que se durante muchos años ejercieron su profesión. El ejercicio de una profesión plantea requisitos que, sin duda, han fortalecida la identidad de la tarea docente: una formación específica y de alto nivel; unos sistemas de selección; el reconocimiento de la autonomía en su trabajo; la formación permanente; la carrera profesional, etc. Con todo, los beneficios indudables de la *profesionalización* no están exentos de riesgos. Algunos han criticado que la profesionalidad haya derivado, en muchos casos en *profesionalismo*, esto es, la defensa corporativa, el estancamiento, la pérdida de la vocación docente convirtiendo la enseñanza en un trabajo más, el ejercicio profesional basado en el título más que en el dominio de las acciones a realizar. Especial atención se está prestando en éste ámbito al proceso de *socialización de los docentes* en las instituciones a las que se integran (Marcelo, 2005<sup>9</sup>) y a la forma en que van construyendo su propio estilo docente (*teorías del posicionamiento* de Harré y Van

<sup>6</sup> Coleman, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.// (1999): *La práctica en la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

<sup>7</sup> Cabero, M. (2008): *Coaching emocional*. Barcelona: UOC// Kise, J.A (2006).: *Differentiated Coaching: A Framework for Helping Teachers Change*. Thousands Oaks, Cal: Sage Publications.

<sup>8</sup> Prieto Navarro, L. (2008): *La Autoeficacia del profesor universitario*. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea. //Prieto Ursúa, M. y Bermejo Toro, L. (2005) : *Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor*, en *Revista Española de Pedagogía* (63) nº 232, 493-510.

<sup>9</sup> [Marcelo, C. \(2005\). Teachers learning for a learning society - literature review. In J. M. Moreno \(Ed.\), Learning to teach in the knowledge society. Final report \(pp. 2-34\). Washington: World Bank .](#)

Lagenhoven, 1999<sup>10</sup>; teorías de la *construcción de la identidad profesional* Barnett y Di Napoli, 2007<sup>11</sup>; Henkel, 2000<sup>12</sup>).

En cualquier caso, la *profesión docente*, como cualquier otra profesión está abocada a fuertes procesos de cambio y a la necesidad de formación a lo largo de la vida. A ello nos referiremos en los puntos siguientes porque constituye uno de las condiciones básicas para la mejora de la calidad de la docencia.

Otros de los factores básicos que constituye la identidad del profesorado y que modula y condiciona su actuación y permanencia en el trabajo es la *dimensión laboral*. Los profesores y profesoras son trabajadores que desempeñan tareas específicas en instituciones educativas bajo unas ciertas cláusulas contractuales. Las múltiples modalidades y las muy diversas características contractuales a través de las que se vincula el profesorado a las instituciones en que ejercen la docencia, no pueden dejar de ejercer una fuerte influencia en su compromiso y dedicación. El documento de la OCDE al que se viene haciendo referencia alude a esa cuestión de forma reiterada. Cualquiera de los modelos actualmente vigentes (la funcionarización o el contrato) tienen sus pros y sus contras. Se dice del primero que prima la titulación y la situación de entrada de los candidatos (selección por la carrera) y descuida el ajuste necesario a la especificidad de los puestos que los candidatos seleccionados han de atender a lo largo de su carrera profesional. Se dice de la segunda modalidad (el contrato o selección en función del puesto) que facilita ese ajuste entre los candidatos seleccionados y el puesto a desempeñar pero que precariza el empleo y provoca mayor vulnerabilidad profesional.

Se trata, por tanto, de una cuestión muy importante en los enfoques que tratan de mejorar la docencia. Profesores en situación precaria, sobrecargados de horas para poder alcanzar un salario aceptable, en situación de interinidad permanente o bajo riesgo de perder su trabajo resultan, por lo general, profesionales débiles y poco motivados. Hay que garantizar unas condiciones mínimas, y equiparables a los profesionales de su categoría, que permitan ejercer el trabajo en condiciones dignas. Dicho esto, se ha de reconocer, igualmente, que el salario no

---

<sup>10</sup> Harré, R., Langenhove, L. (1999): *The Dynamics of Social Episodes*. Edited by H. Harré R., L. Langenhove. *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 1999

<sup>11</sup> Barnett, R. and Di Napoli, R. (2007). *Changing Identities in Higher Education*. London: Routledge.

<sup>12</sup> Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley

es el factor principal en lo que se refiere a la motivación e implicación de los docentes. No son los profesores o profesoras mejor pagados quienes más motivados están por su trabajo ni los que más se implican en él. Hay otros factores complementarios que ejercen mayor influencia (el reconocimiento, la constatación del éxito con sus estudiantes, el sentimiento de autoeficacia, etc.).

Hemos analizado superficialmente las tres grandes dimensiones de la figura de los docentes. De ellas, la que tiene mayor relevancia, al menos para este texto, es la que se refiere a la dimensión profesional. A ella me referiré a continuación destacando aquellos aspectos que, desde mi punto de vista, constituyen los ejes de lo que ha de ser el cambio de nuestro trabajo de cara a mejorar la calidad de la docencia que llevamos a cabo.

## II- Evolución de la figura del profesor

Es claro que se está produciendo una reconstrucción de la figura del profesor. En todos los niveles del sistema educativo, desde la Educación Infantil a la Universidad. Aunque, a decir verdad, este cambio se nota, por ahora, más en el ámbito de la teoría y de las propuestas que en la realidad de los hechos. Pero es importante que quienes participamos en los procesos de formación de los futuros profesores y profesoras lo tomemos en consideración como "orientación de base". En definitiva, se espera que también nosotros actuemos como agentes de ese cambio. Y debemos hacerlo en un doble sentido: hemos de cambiar nosotros mismos (que también somos profesores) y hemos de cambiar la forma en que formamos a quienes han de ejercer tareas de docencia en el sistema educativo.

En dos direcciones veo yo esa evolución de la figura del profesor/a:

### a) *El paso del "experto en los contenidos de la disciplina" a experto en la "didáctica de la disciplina"*

La literatura pedagógica y los movimientos de renovación docente llevan muchos años insistiendo en este punto, pero el sistema sigue propiciando más la primera figura (la del experto en la materia) que la segunda (competente en la enseñanza). Y esa prioridad se hace patente tanto en los procesos de selección del profesorado como en su promoción profesional.

Por otra parte, la insistencia en esta orientación tampoco ha dejado tras de sí resultados tangibles de transformación de las prácticas habituales. Falta todavía un claro compromiso institucional que favorezca dicho proceso. Posiblemente se precise un trabajo de formación docente en el cual se produzca una mayor integración entre didactas generales (quienes se supone saben de enseñanza) y didactas especiales<sup>13</sup> (de quienes se supone saben de cómo enseñar materias concretas); una mayor equilibrio entre la atención prestada a las metodologías y la prestada a los contenidos; una mejor combinación entre las prácticas (bien en formato de prácticas reales *in situ*, bien como simulaciones) y el aprendizaje de nociones conceptuales. Se van poniendo en marcha experiencias interesantes en este sentido, pero, al menos en lo que se refiere a mi propia experiencia, todavía falta una clara integración de las aportaciones (todavía prevalece el trabajo yuxtapuesto de especialistas diferentes que imparten cursos sueltos y con una escasa conexión entre sí).

Los actuales modelos de enseñanza basados en competencias podrían abrir una interesante brecha en el *logocentrismo* vigente en favor de un aprendizaje más operativo y situado. Las competencias obligan a un trabajo coordinado, basado en adquisiciones a medio plazo y a través de influencias convergentes de las diversas disciplinas (es decir, de los diferentes docentes).

b) *Del "profesor/a de la clase" al "profesor/a del Centro o profesor/a del proyecto curricular"*

En este caso se trata de un cambio básico en la "cultura profesional" de los docentes. La identidad profesional del profesorado se centra habitualmente en lo "individual" y suele estar ligada a la materia que imparten y/o al curso que atienden: ser buen profesional suele significar saber mucho de la materia y saberla explicar a los alumnos de la clase. Pro el desafío es tratar de superar el individualismo para entrar en un sistema de trabajo cooperativo, a nivel local, y en red, a nivel general. No nos va a ser fácil.

Nuevas funciones y nuevas demandas se hacen ahora al profesor (más como miembro de un equipo docente que como profesor individual): hacer análisis de la situación de la que provienen sus estudiantes y responder a sus demandas; diseñar un proyecto educativo y curricular de Centro o Facultad o Titulación acorde con el análisis anterior; buscar una más

---

<sup>13</sup> Raisky, C.; Caillot, M. (1996) : Au-delà de les didactiques, le didactique. Bruxelles : De Boeck.

intensa coordinación entre la institución de Educación Superior y los otros agentes y recursos sociales del entorno (“el sistema formativo integrado”, de que hablan los italianos); establecer redes de cooperación entre instituciones, cursos y docentes. En definitiva, se trata de procesos de toma de decisiones en las que él o ella participan no como profesionales individuales sino como miembros de un grupo y de una institución. Esto es realmente nuevo para muchos de nosotros.

Muchas de estas nuevas demandas sociales y del nuevo tipo de estudiante que accede a nuestras aulas van a exigir una mayor atención a los planes de formación del personal docente. Nuestras necesidades formativas (vinculadas muchas de ellas a la propia esencia de lo que es diseñar un currículum adaptado que exprese un "proyecto formativo integrado y original" para el propio centro y para los alumnos que acuden a él) aparecen como demandas básicas de los grupos de profesores más inquietos: cómo resolver el tema de la articulación y continuidad curricular; cómo llegar al consenso en la toma de decisiones; cómo diseñar, llenar de contenido y poner en marcha proyectos institucionales que sirvan a perfiles profesionales; cómo establecer estructuras de coordinación capaces de dotar de coherencia el trabajo conjunto; cómo dar respuesta a la progresiva heterogeneidad del alumnado y a su origen multicultural; cómo abordar los problemas de rendimiento y del abandono de los estudios; como establecer sistemas de coordinación con el mundo del trabajo; cómo responder a los episodios de violencia de género o acoso que pudieran aparecer, etc. Todas esas cuestiones desbordan lo que podamos saber sobre nuestra materia y su enseñanza. Se trata de otro tipo de actuaciones más colectivas e institucionales para las que estamos escasamente preparados (porque tampoco los sistemas de formación insisten en ello).

Este aspecto objetivo y funcional del trabajo colectivo no debe hacernos olvidar la importancia psicológica que la dimensión social que nuestra profesión docente conlleva. Uno de los muchos problemas que minan la eficacia de los docentes es, justamente, el individualismo con que afrontan su trabajo y la soledad que éste genera. El trabajo en equipo dota, sin duda, de una mayor seguridad y una perspectiva de conjunto más amplia. Muchos docentes se sienten inseguros sobre si lo que están haciendo estará bien, sobre todo si constatan que los resultados que obtienen con sus alumnos no son todo lo positivos que esperaban. Algunos llegan incluso a culpabilizarse si las cosas no salen como ellos esperaban (muchos alumnos con problemas de rendimiento, inasistencia o abandono de los estudios,

problemas de convivencia o de competitividad excesiva, problemas en la gestión del grupo, etc.). El trabajo en equipo (y/o como veremos en el siguiente punto en red de institucional) genera ese espacio colectivo en el que poner en común experiencias gratificantes y/o frustrantes y pedir a los colegas ayuda para afianzar las primeras y neutralizar las segundas. Por eso resulta improbable, por no decir imposible, que mejore nuestra docencia si ésta sigue siendo concebida y realizada como una actividad oculta e individual. Como nos recuerdan Austin, Brocato y La Fleur (1993)<sup>14</sup> a partir de los datos de su investigación, los profesores construimos nuestro rol docente y nuestro conocimiento profesional especialmente a través de la socialización: observación de otros docentes, *feedback* recibido de los colegas y alumnos, trabajo docente en grupo (o en red, como acabo de señalar), etc. Esa construcción del conocimiento profesional es un proceso personal que no tiene mucho que ver con la cantidad de *práctica* que hayamos desarrollado. El llegar a ser un buen docente no tiene relación con la mucha o poca práctica que se posea (Amunsen, GrySpeerdt e Moxness, 1993)<sup>15</sup> sino con la apertura al exterior y el contraste con las experiencias de los otros.

c) *La apertura a la globalización y al trabajo en red.*

La globalización y la progresiva incorporación de las TIC al mundo de la enseñanza han abierto nuevas posibilidades y retos para el trabajo docente. Uno de los más importantes es, sin duda, la posibilidad de establecer conexiones interinstitucionales como mecanismo para la mejora de la enseñanza. Posibilidad que, sin embargo, está teniendo notables dificultades para asentarse. Probablemente pese en ello la cultura del individualismo tan preponderante en el ejercicio de la docencia. Parece poco probable que si los profesores tenemos problemas para colaborar con los compañeros de nuestra propia institución vayamos a hacerlo fácilmente con los de otras.

Los nuevos sistemas de correo electrónico, de intercambio de documentos (incluidas fotografías, vídeos, bases de datos, etc.), la posibilidad de llevar a cabo video-conferencias *on line*, establecer *foros* y *paneles* de discusión, de trabajar en red y de forma sincrónica sobre documentos concretos, etc. permiten formatos de intercambio muy útiles para el

---

<sup>14</sup> AUSTIN, A.E.; BROCATO, J.L. & LA FLEUR, M. (1993): "Learning to teach. The socialization of university teachers". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association (AERA). Atlanta, GA.

<sup>15</sup> AMUNDSEN, C.; GRYSPEERDT, D. E MOXNESS, K. (1993): "Practice-centered inquiry: developing more effective teaching", *Review of Higher Education*, 16, 329-353.

desarrollo de actividades docentes compartidas. En este sentido, las redes inter-escolares, incluidas aquellas entre escuelas de diversos países, pueden desarrollar iniciativas muy interesantes para la docencia:

- el establecimiento de programas, materiales didácticos y/o guías docentes similares para sus alumnos facilitando así los intercambios y las interacciones entre ellos (el trabajo en red de los alumnos puede resultar una nueva forma de aprendizaje entre iguales, *peer learning*);
- la creación de una *factoría de recursos* para la docencia (casos prácticos, problemas, textos, materiales didácticos de tipo gráfico o multimedia, recursos para la evaluación) que compartan los profesores encargados de la misma disciplina en diversas escuelas;
- ejemplos de buenas prácticas docentes o de iniciativas de innovación puestas en marcha por parte de alguno de los miembros de la red y que podrían ser replicadas por el resto de colegas;
- la disponibilidad de contextos naturales, sociales o culturales diversos que los que los estudiantes podrían usufructuar para la realización de sus trabajos (por ejemplo, recoger, analizar y comparar tradiciones culturales, artesanías, sistemas productivos, elementos de la naturaleza, etc.)
- en el caso de instituciones de países en vías de desarrollo, instituciones pequeñas, jóvenes o menos dotadas, la red puede proporcionar un tipo de recursos que, quizás, la propia institución no estaría en condiciones de disponer por sí misma.

En este sentido, las redes de docencia y/o para la docencia (en su más amplio sentido e incluyendo, por tanto, las redes de bibliotecas, de recursos multimedia, etc.) pueden jugar un enorme papel facilitador del trabajo de los docentes. Y, en consecuencia, en la mejora de la calidad de la docencia que impartimos.

### III: Evolución en los procesos de "formación de profesores"

También en este punto quisiera hacer una rápida mención a algunas de las variaciones habidas en los planteamientos de base de la formación de profesores.

a) De la formación dirigida a "*la movilización*" a la formación dirigida al "*desarrollo práctico de procesos*". O, dicho de otra manera, de los "congresos" a los "grupos de trabajo".

En cualquier proceso de formación resulta necesaria la fase de movilización. Por ejemplo, la movilización que se ejerce a través de cursos o congresos. A través de ella se aportan mensajes de estimulación al cambio, se hacen panorámicas generales de la situación o de los temas a trabajar, etc.

La movilización posee características comunicativas y metodológicas propias: puede hacerse a grandes grupos, exige periodos de corta duración, el formato curso resulta suficiente, el protagonista principal de los intercambios es el charlista (generalmente es él quien expone, anima y trabaja mientras el grupo receptor escucha y se motiva). La función de quien da la charla o el curso es hacer un discurso atractivo (no necesariamente práctico), seducir al auditorio de manera que se sientan motivados e interesados en el tema, etc. A mí me ha tocado hacer muchas veces ese papel que resulta necesario pero es insuficiente.

Una formación dirigida al desarrollo práctico de procesos presenta características muy diferentes. La principal de ellas es que el protagonismo del trabajo se traslada al grupo en formación. Y ello trae como corolario cambios profundos en la estructura del proceso formativo en sí. Me atrevería a citar algunos de los que yo he vivido como más significativos:

- En primer lugar, el hecho de que el formato curso ya no es útil (no vale que vengan especialistas a soltar cada uno su rollo por muy bien que sean capaces de hacerlo) y se debe entrar en formatos del tipo taller, grupo de trabajo, etc.;
- en segundo lugar, que hacerlo así varía la naturaleza del propio formador: ya no resulta tan interesante que sea alguien de universidad, en tanto que buen conocedor de las nociones vinculadas al objeto a tratar, cuanto que sea alguien avezado en los procesos de aplicación y/o producción referidos a ese objeto de formación. Si el grupo quiere saber sobre materiales didácticos, si su demanda se refiere a "conocimiento de", etc. el formador, como profesor de universidad, puede dar ese curso; pero si la demanda se refiere a "construcción de" o a "buen

uso de” está claro que trabajar bajo esa orientación es más propio de quien tenga experiencia en desarrollar materiales didácticos y usarlos en un aula;

- en tercer lugar, varía el "tiempo". Cualquier proceso de construcción o actuación práctica exige formatos temporales extensivos y no intensivos;
- pero, sobre todo, varía el papel que juega el propio grupo de formandos. Desarrollar procesos prácticos es "trabajar" y eso lleva implícitos toda una serie de fases y componentes en los cuales se ejerce un papel "activo" en tanto que protagonista del proceso. Eso, a su vez, implica mayor "sufrimiento" y "disponibilidad al riesgo" por parte de los participantes (el salto del "escuchar complacido" al "hacer titubeante" es muy duro, y con frecuencia se producen alianzas y resistencias para retrasarlo o, incluso, evitarlo).

En cualquier caso, esta evolución en el proceso formativo me parece fundamental. Sin duda alguna es preciso iniciar la formación con actuaciones destinadas a la movilización. El problema reside cuando esa fase inicial se enquistada y el sistema formativo no acaba de salir de ella. En esos casos la teoría, el "mundo del hablar" se adueña del escenario y la formación acaba reduciéndose a una siembra masiva de nuevas nociones y conceptos.

Y esto nos sitúa frente al segundo de los dilemas a los que me quería referir.

b) La transformación piagetiana: de la formación dirigida a "*la asimilación*" a la formación dirigida a "*la acomodación*".

Traigo a cuento aquí, no sé si de manera suficientemente ortodoxa, los dos conceptos piagetianos: "*asimilación*" se refiere a la simple incorporación de nuevas informaciones a nuestros esquemas mentales; "*acomodación*" se refiere a cuando nuestros esquemas previos se modifican y reestructuran en función de la nueva información.

Como es bien sabido, el auténtico aprendizaje está vinculado a la reestructuración de esquemas previos (esquemas conceptuales y operativos) en base a nuevas informaciones y experiencias. Planteado este dilema en relación a los procesos de formación del profesorado volvemos a estar en una contradicción similar a la mencionada en el punto anterior: los actuales formatos de formación, en general, están más orientados a la "*asimilación*" que a la "*acomodación*". Con mucha frecuencia los asistentes a cursos y grupos de formación

regresan a sus casas con la cabeza llena de nuevas ideas, con un cierto empacho conceptual (¡han sido tantas cosas tan diferentes dichas en tan poco tiempo...!) pero con escasas guías para ir transformando su pensamiento y su acción en base a ellas.

Los llamados "modelos culturales de formación" suelen reflejar esa tendencia a la asimilación. Dicen de ellos que son los modelos de las tres "c": *conceptualismo*, *contenidos*, *centralismo* (la oferta formativa no surge de la demanda explícita de quienes se forman sino de lo que es interpretado por necesario desde la Administración educativa o desde las diferentes agencias de formación).

Desde mi punto de vista, las principales condiciones que plantea la acomodación es el *tiempo y la práctica*. Se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para ir las consolidando, para ir reorganizando nuestra situación mental. Una buena acomodación no se puede hacer sin tiempo, se trata de procesos que no se pueden acelerar. Obviamente el tiempo sólo no es suficiente. También es preciso el contraste de las nociones conceptuales con su aplicación práctica a través de oportunidades de aplicación de las mismas (para ver si funcionan o no en la práctica y cómo lo hacen, si resultan útiles en el propio contexto, si plantean nuevas necesidades, etc.).

En definitiva, también en el caso de los programas de formación (como en cualquier proceso de aprendizaje) los momentos de "asimilación" han de ir seguidos de momentos de "acomodación". Y la acomodación en estos casos significa sobre todo "práctica guiada". El gran problema suele residir en que, en muchos casos, tampoco quienes damos los cursos hemos hecho ese itinerario, también nosotros estamos, con respecto a las cosas de las que hablamos, en el momento de la asimilación: dominamos los conceptos, pero no tenemos experiencia en ponerlos en práctica. Somos eruditos, pero no competentes. Es, por eso, muy difícil para nosotros, los formadores, ofrecer esa "práctica guiada". Y resulta paradójico que quienes podrían estar en mejores condiciones para establecer esos puentes entre la teoría y la práctica (profesores con experiencia, asesores de formación, etc.) parecen ellos mismos seducidos por lo teórico, como si necesitaran reforzar su nueva identidad de expertos a través de un alejamiento progresivo de lo que constituye su experiencia práctica como docentes.

c) La aparición de nuevos *modelos de formación*.

No son, en realidad, nuevos, pero sí van adquiriendo un nuevo sentido e importancia de cara a articular la respuesta que se puede ofrecer a las demandas de formación de los profesores. En muchos casos, tales demandas presentan dos dimensiones más resaltables: la demanda de respuestas técnicas a los problemas profesionales y la demanda de apoyo personal en general (ligada a la situación de estrés, de desorientación, de soledad en el trabajo frente a la institución, la Administración, etc.)

Al primer tipo de demandas responden bien los modelos "*técnico-didácticos*". Suelen estar orientados al desarrollo de procesos de índole metodológica o bien a la elaboración de recursos. En su desarrollo resulta fundamental tomar en consideración lo señalado en los puntos a) y b) de este apartado. Es preciso también ajustar el contenido práctico del curso a las necesidades a las que se pretende dar respuesta y a la especificidad de los contextos en los que virtualmente se espera poner en práctica el trabajo desarrollado. Por ello, el análisis del contexto y la evaluación de las necesidades forma parte del propio proceso de formación. Tienen más sentido de taller que de curso y un formato más extensivo y gradual que intensivo.

Una orientación distinta tienen los modelos "psico-sociales". En ellos se trata de dar respuesta a demandas más indefinidas y que tienen relación con la propia identidad profesional y la naturaleza institucional de nuestro trabajo. El formato habitual suele ser el de los "*grupos de formación*" en los cuales se analizan las percepciones, vivencias, pautas de actuación de los asistentes. Se realizan análisis institucionales de los propios escenarios profesionales y se planifican conjuntamente procesos de intervención cuya realización posterior es, igualmente, analizada por el grupo. El modelo de cambio es, en este segundo caso, más "cultural" (se trata de iniciar el cambio por uno mismo, por la forma de afrontar la institución, el trabajo, las relaciones, los enfoques) que "técnico" (aunque, ciertamente, a lo largo del trabajo en el grupo de formación se van abordando y trabajando las nuevas técnicas que se pretenda poner en marcha para llevar a cabo los "proyectos" de intervención generados en el grupo). Quizá lo más notable de estos grupos sea la reconstrucción de lo "colectivo" como escenario prioritario para el desarrollo profesional.

d) *Nuevos ejes* en torno a los cuales articular la formación.

Guasti (1990)<sup>16</sup> ofrecía hace ya años un esquema de cuatro puntos para resumir su análisis de cuáles podrían ser los ejes del cambio en los modelos de formación:

- 1) formación centrada en el grupo de estudiantes (frente a la centralidad de la disciplina);
- 2) refuerzo de los vínculos entre formación – investigación;
- 3) diferenciación de las funciones (en la medida que van apareciendo nuevos roles en el ejercicio profesional);
- 4) red de servicios de apoyo.

El primero de los ejes conecta casi literalmente con consideraciones hechas en puntos anteriores. La conexión enseñanza - investigación resulta uno de los "leitmotivs" habituales en los programas de formación, aunque no siempre acaba convirtiéndose en operaciones y estrategias concretas. En cualquier caso, esa vinculación tiene mucho sentido si se logra buscar sinergias entre el conjunto de la disciplina que se enseña y los temas, normalmente muy específicos, que las investigaciones suelen abordar. Una relación muy forzada o traída por los pelos, no aporta beneficios relevantes. Pero la conexión entre docencia e investigación adquiere todo su sentido cuando la investigación está relacionada con la enseñanza (el profesor investiga a la vez que enseña) y/o cuando el propio proceso de enseñanza se contamina de los procesos que constituyen componentes relevantes de la investigación (documentación, contraste de fuentes, análisis minucioso de datos, reflexión, etc.). Con todo, ni siquiera así resulta un desafío sencillo. Por ejemplo, la actual insistencia en actuaciones reflexivas no siempre logra conectar con el auténtico sentido de la conexión enseñanza - investigación como eje del desarrollo profesional. Con frecuencia reflexionar se reduce a "hablar y opinar" más que a constatar y contrastar sistemáticamente las actuaciones profesionales y los supuestos de los que parten.

La diferenciación de funciones se va haciendo cada vez más necesaria en el interior de las instituciones formativas. Tal diferenciación se produce tanto en sentido vertical (en lo que se refiere al trabajo dentro de las propias áreas disciplinares) como en sentido horizontal (en lo que se refiere al desarrollo de competencias transversales, con frecuencia centradas

---

<sup>16</sup> GUASTI, L. (1990): Le strategie delle formazione in servizio. En Varios: Sistema educativo : prospettive di mutamento. Franco Angeli. Modena. Pag. 193-203.

en las nuevas tecnologías, actividades formativas genéricas o desarrollo de funciones institucionales complementarias). El gran reto de este punto es que supone trascender el sentido individualista del papel del profesor: éste (el profesor individual) va desarrollando competencias y organizando su trabajo de forma que se puedan beneficiar de él los docentes que actuarán después que él/ella. Es decir, condiciona su trabajo individual al beneficio didáctico del colectivo docente del que forma parte.

Finalmente, ya no se trata sólo de que en el nuevo perfil del profesor se trascienda la cultura de lo individual para destacar el valor de la pertenencia a un colectivo institucional. Sucede, además, que cada vez resulta más evidente que las propias instituciones escolares han de "salir" de una mentalidad de autosuficiencia y/o desamparo y abandono para ser concebidas como una parte de un sistema más amplio de servicios y agentes formativos. Las necesidades que se generan dentro de una institución, los retos a los que ha de responder tanto con respecto a los profesores como a los alumnos y a la comunidad de la que forma parte superan con mucho sus posibilidades aisladas. De ahí que cada día vayan adquiriendo mayor sentido y relevancia educativa los denominados servicios de apoyo (denominación que habría de incluir no sólo los servicios de la Administración educativa sino también todos aquellos otros dependientes de otras Administraciones o colectivos ciudadanos y cuyas aportaciones son complementarias a las de las instituciones formadoras: colectivos sanitarios, de servicios sociales, de desarrollo comunitario, culturales, profesionales, etc.). Eso supone que la universidad como institución y como colectivo de profesionales ha de conocerlos, reclamarlos si no existen, demandar su colaboración, saber coordinar sus esfuerzos...

## EPÍLOGO

Hace ya bastantes años, Diciembre de 2004, Andy Hargreaves en la apertura de un Congreso analizaba el tema de las emociones en la enseñanza. Ése es, también, el tema de uno de sus últimos libros: el componente emocional de la profesión docente. Los profesores y la forma en que construimos nuestro papel y concebimos nuestra actuación nunca está exenta de emociones. Emociones que se alimentan de ideas, sensaciones, estereotipos, vivencias personales o referidas por otros. Al final, nuestra profesionalidad y nuestros conocimientos

nunca son una cuestión puramente técnica (lo que sabemos sobre la disciplina y la forma de enseñarla) sino muy personal.

Muchos profesores han pasado por diversas reformas o intentos de cambio en la educación. Para ellos cualquier propuesta de futuro se contrasta, necesariamente, con la *memoria del pasado*. Por eso, cómo nos sentimos en relación al pasado resulta muy importante. Algunos viven el síndrome del “cambio repetitivo” y eso los convierte en *cínicos* y/o en *objetores pasivos* de las propuestas de cambio: se dedican a sus clases y no quieren saber nada de los nuevos discursos.

En muchos casos la memoria del pasado se convierte en *nostalgia*. Hargreaves insistía en la importancia de la *nostalgia* como elemento clave en el quehacer docente. A veces se idealiza el pasado (la *falsa nostalgia*) y esa añoranza acaba cortocircuitando los procesos de mejora. En España, este fenómeno se ha convertido en un estereotipo social casi inexpugnable. Todo era mejor en el pasado: los alumnos estaban más motivados, aprendían más, estaban más apoyados por las familias, eran menos heretogéneos, etc. El pasado se convierte así en una contra-marcha que conlleva mucho desgaste emocional y resta energía para el progreso y la experimentación de nuevas alternativas.

Pero la nostalgia existe. La buena y la mala. Y se alimenta de emociones. Por eso el trabajo con profesores y el desarrollo de innovaciones requiere de actuaciones que vayan más allá de los elementos técnicos y cubran también ese espacio emocional. Es preciso partir de la particular resonancia que tenga la experiencia vivida y reactualizar (a veces desaprendiendo y rompiendo tópicos) los parámetros en los que se mueve nuestra forma de ver el papel de la escuela y de nuestra profesión.