



El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa

Lourdes Montero Mesa

Universidad de Santiago de Compostela

Sumario: 1. Introducción. 2. Enseñar en tiempos difíciles. 3. La formación del profesorado: una cuestión permanente. 4. Culturas profesionales ¿de qué estamos hablando?. 5. Colaboración y formación. Una historia verdadera.

Resumen

La comprensión del valor formativo de la colaboración entre profesores y profesoras es puesta de manifiesto en este artículo. Para ello, tratamos de explorar los vínculos que hacen de la experiencia colaborativa una ocasión de oro para el desarrollo profesional y la mejora de una práctica determinada. Lo hacemos apoyándonos en una experiencia de investigación-acción colaborativa llevada a cabo a través de un proceso de acompañamiento a un grupo de profesores de un Centro Rural Agrupado (CRA) de la Comunidad Autónoma de Galicia en el desarrollo de un proyecto de innovación educativa. La experiencia ha formado parte de un proyecto de investigación más amplio sobre estudio de casos de proyectos de innovación educativa con TIC (Proyecto PIETIC).

Palabras clave: investigación-acción colaborativa, innovación educativa, cooperación del profesorado, competencias pedagógicas, Centro Rural Agrupado, TIC.

Abstract

Understanding the educational value of collaboration between teachers is highlighted in this article. To do this, we try to explore the links that make the collaborative experience a golden opportunity for professional development and improvement of a particular practice. For this, we base on an experience of collaborative action-research joining a group of teachers in a Centro Rural Agrupado (CRA) in the Autonomous Community of Galicia under an innovative educational project. The experience has been part of a larger research project on case studies of innovative educational projects with ICT (PIETIC Project).

Keywords: collaborative action-research, educational innovation, teachers' collaboration, teaching competences, Centro Rural Agrupado, ICT.

Introducción

El título de este artículo nos sitúa ante el compromiso de poner en relación dos temas –colaboración del profesorado y formación permanente- social y profesionalmente relevantes y conceptualmente complejos. Habiendo aceptado este desafío, no queda más remedio que enfrentarme a la exploración de sus potenciales vínculos. Lo haré tratando, en primer lugar, de escudriñar brevemente algunos significados de cada tema por separado con el propósito de situar mis puntos de partida. En segundo lugar, centraré mi esfuerzo en reflexionar sobre los vínculos entre la formación permanente del profesorado y la deseada cooperación de profesores y profesoras (entre sí y con otros profesionales). Utilizaré para hacerlo algunos de los resultados procedentes de una investigación sobre estudios de caso de proyectos de innovación educativa con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) llevada a cabo mediante una estrategia de investigación-acción colaborativa¹.

Nos situamos en un campo semántico amplio donde términos como cooperación², colaboración, participación, trabajo en equipo -del profesorado- son utilizados de manera indistinta como sinónimos; términos cargados de valor, cobijados por diferentes perspectivas teóricas, un buen número de autores interesados, evidencias empíricas dispares. Si hacemos el ejercicio de buscar los significados de esas palabras, observaremos que todas ellas se refieren a la idea de trabajar junto a otros, de esfuerzo común en pro de alguna meta, de apoyo y ayuda. Compartir, contribuir, coadyuvar, comunicar son otros de los términos implicados en esta amplia red semántica.

Palabras, asimismo, desgastadas por el uso de los mandatos ideológicos en ellas impresos, investidas de un aura de altas expectativas al tiempo que de cierta frustración por su difícil traslado a la práctica profesional. Términos todos positivos, expresión de deseos y buenas intenciones, de deber ser para el profesorado. Pero ¿cómo enfrentan en la realidad profesores y profesoras la acción de colaborar. ¿Qué lugar ocupa la formación en este entramado? ¿Formación para la colaboración? ¿La colaboración como

¹ Este artículo se basa en algunos resultados del proyecto *Estudio de casos de proyectos de innovación educativa mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación en Centros Educativos de Primaria y Secundaria* (referencia SEJ2005-08656), financiado por el Plan Nacional de I+D+i 2005-2008 y del titulado *Proyectos de Innovación Educativa Meditados por TIC. Diseño, Análisis e Evaluación de Contornos de Enseño e Aprendizaje* (PGIDIT06PXIB214192PR), financiado por la Xunta de Galicia. Ambos realizados en el seno del Grupo de Investigación Stellae (<http://stellae.usc.es>).

² Recordemos que la cooperación educativa ha sido (sigue siendo) un “hermoso principio de las pedagogías renovadoras del siglo pasado –con Celestin Freinet a la cabeza-, que en nuestro país han tratado de impulsar y desarrollar los movimientos de renovación pedagógica. En ese contexto, los docentes aprendían a tomar decisiones colectivas apoyados en el intercambio de experiencias, la cooperación entre iguales, y las culturas del apoyo mutuo” (Martínez Bonafé, 2006: 25-26). Imbernón (2010), recupera la aportación pedagógica de la pedagogía Freinet poniendo de manifiesto su permanente actualidad.

una oportunidad formativa, de desarrollo profesional? Pido comprensión a los lectores por plantear preguntas que merecerían respuestas que sólo voy a explorar parcialmente, apoyándome para hacerlo en otros trabajos y en resultados de nuestra investigación.

La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora.

No emplearé tiempo ni argumentos en justificar la necesidad de la colaboración, la cooperación, el trabajo en equipo o la coordinación entre el profesorado, de éste con las familias, su entorno comunitario, otros profesionales. La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño). Me pregunto qué sucede para que sigamos hablando de la necesidad de cooperación del profesorado.

Enseñar en tiempos difíciles

Vivimos tiempos volátiles, líquidos, como los denomina Sygmunt Bauman (2003), caracterizados por cambios constantes e incertidumbre, en la era de la globalización, de la sociedad (economía) del conocimiento, informacional. La tecnología digital está transformando todos los aspectos de la vida de las personas y la biotecnología puede algún día transformar la propia vida. Las comunicaciones, los viajes, el comercio a escala mundial, amplían nuestros horizontes culturales y cambian las pautas de competencia de las economías. Más personas acceden a la educación y alargan su formación y aumenta la disparidad entre quienes gozan de una cualificación suficiente para mantenerse a flote en el mercado de trabajo y quienes quedan en la cuneta.

Este conjunto de factores afecta a las instituciones educativas formales, desde infantil a la universidad, que se enfrentan en la actualidad a situaciones cada vez más complejas y exigentes:

Hoy en día la sociedad espera que los establecimientos escolares den cabida a diferentes idiomas y a estudiantes de diversas procedencias; sean conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social; respondan eficazmente a los estudiantes más desaventajados o con problemas de aprendizaje o de comportamiento; usen las nuevas tecnologías; y se mantengan actualizados en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los estudiantes que se hallan en constante evolución. Los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. (OCDE, 2005: 1-2).

Si lo que está en juego es formar en las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, la tarea del profesorado no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino, con ellos, en definir y

plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes. El contenido disciplinar en la escuela no puede ser un fin en sí mismo sino un medio para afrontar las situaciones problemáticas que rodean la vida de los ciudadanos. Martínez Bonafé (2006) utiliza la expresión “identidad fragmentada” para realizar una llamada de atención hacia la necesidad de recomponer el sentido de ser docente más allá de su consideración como especialista en un campo disciplinar. Pedro da Ponte (2004), reconocido investigador de la didáctica de las matemáticas, lo plantea de este modo:

La enseñanza, sea cual sea el nivel en que se ejerza, está signada por un conocimiento profesional común procedente de la producción, movilización y uso de diversos tipos de conocimiento (disciplinar, pedagógico, educativo, organizativo, técnico y práctico), organizado y debidamente integrado en función de una determinada actividad en cada situación de desarrollo de la práctica profesional. Así, sea cual sea el nivel educativo y de enseñanza de su especialidad, cada profesor debe haber completado una formación multidisciplinar.

Cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar, más exigencias se trasladan al profesorado, que debe disponer de competencias pedagógicas muy variadas y de empatía, paciencia y humildad.

Profesores y profesoras ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje. Cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar, más exigencias se trasladan al profesorado, que debe disponer de competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996:168). En ese sentido, para Nieto (2006: 22), “una buena enseñanza puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otras lacras sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos”. Otros autores insisten en esa misma dirección poniendo de relieve las trayectorias de aquellas escuelas y profesores comprometidos en afrontar las situaciones problemáticas que dificultan a niños y jóvenes aprender (Intrator, 2002; Hargreaves, 2003; Palmer, 1998). La creciente diversidad entre los estudiantes exige cada vez más el análisis de las capacidades que el profesorado necesita para atenderla (véase Howard y Aleman, 2008). Este conjunto de argumentos conducen a Hargreaves a definir la enseñanza como una profesión paradójica:

De todos los trabajos que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apañárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. (Hargreaves, 2003: 19. Énfasis añadido).

En su excelente exploración de los significados de ser profesores en las sociedades del conocimiento, Hargreaves (2003: 20) afirma que éstos se encuentran “encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia”. Pueden optar por ser *catalizadores*, lo que supone considerarse como agentes clave de la sociedad del conocimiento, de sus promesas de oportunidades y prosperidad, como *contrapuntos* o como *víctimas*.

Enseñar “en” y “para” la sociedad del conocimiento, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “cognitivo profundo”; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada; trabajar y aprender en grupos colegiales; tratar a las familias como apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos; desarrollar la inteligencia emocional; desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas. Aspectos que configuran, en opinión del autor, un conjunto de “virtudes” profesionales indiscutibles que son, sin embargo, insuficientes para neutralizar los riesgos de exclusión y desigualdades sociales inscritos en las sociedades del conocimiento. De ahí su propuesta de los profesores como *contrapuntos*, con la misión de ir más allá de las mismas para servir a valores como democracia, justicia social, humanitarismo e “identidad cosmopolita”. Convertirse en un docente “contrapunto” de la sociedad del conocimiento significa, en palabras de Hargreaves:

...preocuparse del carácter a la vez que de los resultados, del aprendizaje emocional a la vez que del aprendizaje cognitivo, del desarrollo personal y profesional a la vez que del aprendizaje profesional, de la vida de grupo a la vez que del trabajo en grupo, del cuidado además de la cognición, de preservar la continuidad y la seguridad a la vez que se promueve el riesgo y el cambio. Significa desarrollar el capital social, establecer los fundamentos emocionales de la democracia, y crear el germen de la identidad cosmopolita. Enseñar más allá de la economía del conocimiento significa estar en una profesión reinventada que no sólo proporciona valores sino que está dirigida por valores. (2003: 82).

Para Esteve (2003), el desconcierto del profesorado se produce como consecuencia de la extensión cuantitativa de la escolaridad, uno de los cambios históricos más decisivos para los sistemas educativos occidentales en estos últimos treinta años bautizado por el autor como la “tercera revolución educativa”. Al funcionar en el seno de un sistema que exige la obligatoriedad de la educación de niños, adolescentes y jóvenes, para atender las necesidades económicas, políticas y culturales de nuestra sociedad, la profesión docente recibe golpes más fuertes que otras ocupaciones. Sin embargo, la evidencia disponible sobre la conversión de la profesión docente en una actividad más compleja y difícil de ejercer que hace unas décadas, ésta parece continuar comportándose como “medievalista” frente al aprendizaje (Esteve, 2006). Probablemente, profesores y profesoras hemos dejado de ser las fuentes privilegiadas de información pero no podemos renunciar al papel de mediadores en el proceso de construcción de conocimiento. “No

Profesores y profesoras hemos dejado de ser las fuentes privilegiadas de información pero no podemos renunciar al papel de mediadores en el proceso de construcción de conocimiento.

habrá sociedad del conocimiento sin docentes que sean trabajadores del conocimiento de alta capacitación” (Hargreaves: 2003:111).

La educación no es ya “patrimonio exclusivo” de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa (Imbernón, 2004:149)³. Durante los últimos treinta años, además del aumento de profesorado especialista, se ha producido también un incremento progresivo de profesionales en los centros educativos, bien de forma estable, bien mediante colaboraciones circunstanciales con profesionales del ámbito comunitario o local. Esta situación conlleva un aumento de la complejidad de la función docente y mayores exigencias de coordinación y trabajo en equipo, insuficientemente valoradas políticamente en su traducción en tiempos, necesidades de formación, redefinición de las tareas docentes, indagación (véase Escudero, 2006; San Fabián, 2006).

La formación del profesorado: una cuestión permanente

No resulta fácil ponerse de acuerdo respecto a qué tiene que saber y saber hacer un profesor (Darling-Hammond y Bransford, 2005), qué significa enseñar en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), o qué competencias son indispensables para hacerlo (Perrenoud, 2004). Conocemos sobradamente las dificultades de llegar a acuerdos sobre estas cuestiones. Sin embargo, estas dificultades no debieran impedir el esfuerzo de intentarlo en cada oportunidad, apoyándose en el conocimiento procedente de la investigación educativa y, en particular, de la realizada en el campo de la formación del profesorado (Cochran Smith, Feiman-Nemser y McIntyre, 2008; Lieberman y Miller, 2003).

Los buenos profesores no nacen, se hacen, y en ese proceso de profesionalización la formación ocupa un lugar indiscutible. Si las instituciones educativas y los docentes tienen que responder a nuevos y complejos desafíos, la formación del profesorado ha de afrontar retos similares. Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos, atender, en simultáneo, la calidad de la formación y las condiciones laborales del profesorado en todas las etapas y niveles del sistema educativo. Se requiere formar profesionales capacitados en sus respectivos ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para posibilitar el aprendizaje relevante de sus estudiantes; la enseñanza que no consigue potenciar el aprendizaje pierde legitimidad.

La cuestión respecto a qué se entiende por calidad en la formación del profesorado no es precisamente un asunto sencillo. En la tercera edición del handbook sobre la

³ Véase el monográfico de esta revista titulado “Participación del profesorado en la educación”, número 3 del año 2006.

investigación en la formación del profesorado, Goodwin (2008: 399) plantea la dificultad de llegar a un consenso sobre el tema debido, en gran medida, a las diferentes definiciones acerca de qué deberían saber y ser capaces de hacer los profesores, ideas y definiciones que atañen a diferentes valores, normas socioculturales y metas. Imig e Imig (2007: 96), en su trabajo sobre la calidad en la formación del profesorado, sugieren que el interés político por encontrar nuevas direcciones, preparar y mantener buenos profesores, descansa en la consideración del aprendizaje del alumnado como la “clave” del éxito económico en el siglo XXI.

Los países con elevados niveles de aprendizaje son aquellos que han invertido constantemente en la mejora de su profesorado y tienen en común la alta estima a la profesión docente.

Asegurar que un número suficiente de profesores se mantenga competente y motivado del principio al fin de su carrera docente es un reclamo insistente de las políticas educativas de los países desarrollados. Atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado ha sido el eslogan elegido por algunos organismos internacionales para poner de manifiesto esta preocupación (Eurydice, 2004; OCDE, 2005, 2009). Y si bien no existe una panacea universal en la materia, los países con elevados niveles de aprendizaje son aquellos que han invertido constantemente en la mejora de su profesorado y tienen en común la alta estima a la profesión docente (UNESCO, 2004).

Profesores y profesoras son, asimismo, miembros de una organización y como tales hay que considerarlos, de manera que, en coherencia, la formación forme parte de un proyecto de trabajo y desarrollo colectivo, no sólo individual. Las escuelas que son buenas instituciones para el aprendizaje de los alumnos deberían ser también organizaciones de aprendizaje para docentes y otro personal (Hargreaves, 2003).

¿Está la formación del profesorado ofreciendo la ayuda pertinente para capacitar a los profesores a afrontar con éxito las respuestas a las cambiantes condiciones de las sociedades actuales? La evidencia de la crisis⁴ en la que se encuentran en la actualidad la profesión docente y la formación del profesorado exige un esfuerzo de atención a la complejidad del tema ante la tentación de atribuir todos los males de la educación al profesorado y esperar todos los remedios de la formación. Permítaseme en este punto recordar la sabia advertencia realizada por Ferry (1983): más formación no implica necesariamente mejores profesionales, para aludir a la estrecha unión de los dos componentes de la formación del profesorado, las *medidas* (contenidos, modalidades, estrategias, recursos, formadores, etc.) y los *sujetos*. Las experiencias formativas generan una determinada cultura sobre la formación que socializa en el predominio de las mediaciones y en el olvido de la actividad de los sujetos (Montero, 2006). Pasar de la “lógica del catálogo” a la “lógica del proyecto” recomienda Bolívar (2006: 68) y alumbrar

⁴ Me parece muy interesante la idea de entender la crisis de los sistemas educativos como de “crecimiento” -al conseguir metas educativas nunca alcanzadas y generarse problemas nuevos- y “subjetiva” -desconcierto del profesorado ante una realidad que han contribuido a crear (quizás sin advertirlo). Desconcierto atribuido a la extensión cuantitativa y cualitativa de la educación a niños y adolescentes que no formaban parte antes del sistema educativo (Esteve, 2003, 2006). Puede atribuirse también a las continuas reformas educativas (véase Gimeno, 2007).

Habrá que invertir en el desarrollo de la capacidad de los docentes para dirigir su propio aprendizaje, estructurar sus experiencias y construir sus teorías en y sobre la práctica.

otras relaciones entre formación y desarrollo profesional que rescaten la responsabilidad de los sujetos de la formación. La tendencia del aprendizaje avanza del conocimiento de los expertos, al autoaprendizaje, y del individualismo a lo grupal. Habrá que invertir en el desarrollo de la capacidad de los docentes para dirigir su propio aprendizaje, estructurar sus propias experiencias y construir sus propias teorías en y sobre la práctica (Korthagen, 2010).

En este marco de consideraciones, el perfil de los docentes estará definido por la amplitud de las demandas sociales que se plantean hoy al profesorado pero también por la propia comprensión de las tareas y los conocimientos necesarios para atenderlas por parte de profesores y profesoras. Profesionales capaces de razonar y justificar sus decisiones, con disposición y habilidades para trabajar con otros, indagar su práctica y construir conocimiento. Un perfil que no es nuevo y, en mi opinión, es bueno reivindicar en los tiempos que corren, tan escasamente favorables a la comprensión de profesores y profesoras como profesionales reflexivos, investigadores de su práctica, generadores de conocimiento y no sólo reproductores. Dicen Zeichner y Nofte (2001) que si la profesión docente, en los ámbitos de Primaria y Secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores y profesoras necesitan asumir la responsabilidad de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

Culturas profesionales ¿de qué estamos hablando?

Los procesos de socialización profesional, los acontecidos en los escenarios de la formación del profesorado y en las instituciones donde los docentes desempeñan su trabajo configuran una determinada cultura. Por cultura entiendo el conjunto de conocimientos, valores, creencias, normas, comportamientos, social e históricamente construidos, compartidos por los miembros de una profesión, si bien sería arriesgado decir por todos y de la misma manera. La cultura, cual Dios Jano, presenta una doble cara. Funciona como marco de referencia con el que interpretar los asuntos profesionales y actuar de modo “apropiado” a cada situación y, en simultáneo, da cuenta de los conflictos y divergencias presentes en las relaciones profesionales. Cambiar una cultura profesional, advierte Bolívar, exige cambios en los papeles y patrones de relación existentes, rediseñando los espacios laborales, la formación del profesorado, las estructuras organizativas y los modos de pensar y desarrollar la enseñanza. Casi nada!.

Los profesores y profesoras comparten un marco de referencia cultural propio de una profesión que está social e históricamente construida, pero tienen orígenes sociales, edades, experiencias y habilidades distintos.

¿Comparten profesoras y profesores una cultura común? Como buena gallega responderé sí y no. Sí porque comparten ese marco de referencia cultural propio de una profesión que está, como otras, social e históricamente construida, pero, a su vez, tienen orígenes sociales, edades, experiencias y habilidades distintos. Por otro lado, el diseño de la formación está lejos aún de contribuir a la construcción de una cultura común en aspectos tan relevantes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el de

la colaboración, cooperación o trabajo en equipo del profesorado. Un talón de Aquiles demasiado reiterado pero no por ello resuelto.

Desde esta óptica deberíamos hablar más bien de “culturas”: la del profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, si utilizamos el criterio de la etapa educativa en la que desempeñan su tarea; o de la cultura del profesorado de Matemáticas, Lenguas, Ciencias, Educación Física, etc., si lo hacemos desde la perspectiva disciplinar; o bien de individualismo, reinos de taifas (balcanización), colegialidad artificial, colaboración, mosaico móvil, si lo hacemos desde el análisis de las interacciones entre el profesorado (siguiendo la tipología propuesta por Hargreaves, 1996). Diversidad de culturas e identidades a la hora de ejercer la profesión.

El individualismo, una característica de la profesión docente comúnmente admitida, se atribuye a la organización celularista de los espacios escolares, con escasas oportunidades para la observación mutua, intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos, y obtener información sobre la competencia docente. De todo ello se derivan algunas de las dificultades para participar en el trabajo conjunto (veáse San Fabián, 2006). Por otro lado, la socialización profesional del profesorado principiante no suele ser una oportunidad para la colaboración, si nos atenemos a aspectos tales como la conveniencia de no comentar con los colegas los problemas internos de las aulas o interpretar la petición de ayuda como una confesión de incompetencia. Con esos mimbres...

Individualismo, aislamiento y secretismo constituyen manifestaciones de la cultura de la enseñanza frecuentemente mencionadas y simplistamente entendidas.

Individualismo, aislamiento y secretismo constituyen manifestaciones de la cultura de la enseñanza frecuentemente mencionadas y simplistamente entendidas. La estructura celular del trabajo escolar es un estorbo para la colaboración mutua y genera a veces ansiedad e incertidumbre pero sirve también para preservar la autonomía profesional y no sería justo demonizarla. Hargreaves distingue entre un individualismo obligado por la estructura organizativa (celularismo) un individualismo estratégico, como mecanismo adoptado por el profesorado para enfrentarse a los problemas de aprendizaje del alumnado, y un individualismo elegido como opción personal derivada de la manera de entender el trabajo docente. Interpretar el individualismo únicamente desde la perspectiva de las sombras supone olvidar la complejidad de la enseñanza y las fronteras borrosas entre la noción de individualismo e individualidad:

Si la mayoría de los profesores de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de un problema del sistema, de un individualismo que representa una manera de escapar de formas de trabajo amenazadoras, incómodas y poco remuneradoras. Sin embargo, si los docentes sólo prefieren la soledad en algunos momentos o si solo son alguno los que desean la soledad, la escuela y la administración deben tolerarla. Una escuela que no puede tolerar a excéntricos, interesantes y entusiastas, que no puede acomodar a profesores fuertes e imaginativos que trabajen mejor solos que acompañados... es un

sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu. Es un sistema para castigar la excelencia en beneficio de la norma colegial (Hargreaves, 1996: 208).

La cultura balcanizada, atribuida a menudo a los centros de Educación Secundaria debido a su estructura departamental y a la especialización de su profesorado, se caracteriza por el desarrollo del trabajo en pequeños grupos, que pueden o no estar enfrentados entre sí pero dificultan una visión de conjunto del centro. Una situación con potenciales efectos negativos para el aprendizaje del alumnado y del propio profesorado:

La balcanización continúa siendo una característica dominante de las escuelas secundarias contemporáneas, incluso de aquellas que tratan de hacerse más innovadoras. La balcanización se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros (Hargreaves, 1996: 258).

La colegialidad artificial es un tipo de cultura profesional construida en situaciones de trabajo en equipo del profesorado entendido como recurso instrumental para adoptar determinadas innovaciones. Puede llegar a ser un obstáculo para una colaboración duradera pero también puede convertirse en una oportunidad para ésta; en una cultura de colaboración las relaciones entre profesionales afectan al contenido y al grado de implicación de los miembros.

La cultura de colaboración implica relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional como responsabilidad colectiva.

Una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional.

Sin embargo, es necesario no perder de vista que expresiones como ‘individualismo’ y ‘colegialidad’... son vagas e imprecisas, abiertas a multitud de significados e interpretaciones. En muchos aspectos, esos términos no se utilizan ni se entienden como descripciones precisas de tipos de práctica, política o aspiraciones. En cambio, son en gran medida simbólicos y dan pie a la retórica de un discurso mítico sobre el cambio y el perfeccionamiento. Así, la colaboración y la colegialidad se convierten en imágenes poderosas de la aspiración preferida, y el aislamiento y el individualismo, en imágenes igualmente poderosas de la aversión profesional (Hargreaves, 1996: 188-189).

El ejercicio de la función docente se desarrolla así en un continuo entre el aislamiento y la independencia y la colaboración e interdependencia. Individualismo versus colaboración, satisfacción individual versus metas compartidas, control versus compromiso, conflicto

versus consenso son algunas de las tensiones presentes en la cultura profesional docente. Derrumbar los muros del individualismo y potenciar la cooperación e interdependencia entre el profesorado, generando una nueva cultura profesional, se considera un camino prometedor para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y la educación del alumnado.

Colaboración y formación. Una historia verdadera

Hasta aquí unas breves pinceladas sobre las cuestiones objeto de este artículo. Al bosquejarlas he ido arrojando algunas piedrecitas para marcar mi comprensión de la colaboración como una oportunidad formativa, de desarrollo profesional, señalando también algunas contradicciones y obstáculos para su consecución. Dedicaré este apartado a explorar algunos vínculos entre la formación permanente del profesorado y la deseada colaboración de profesores y profesoras (entre sí y con otros profesionales).

Entiendo, como decía, la colaboración entre profesionales -de manera sistemática, en torno a un proyecto- como una oportunidad formativa excelente, de desarrollo profesional y de mejora de la práctica del conjunto de las personas implicadas. Y no son sólo palabras. Las pronuncio desde la experimentación de una realidad vivida junto a otras dos colegas, durante casi tres años, trabajando codo con codo con un grupo de profesores -profesionales maduros, experimentados, mayoritariamente mujeres- en un Centro Rural Agrupado (CRA) de la Comunidad Autónoma de Galicia. La experiencia ha formado parte de un proyecto de investigación más amplio sobre estudio de casos de proyectos de innovación educativa con TIC (Proyecto PIETIC)⁵, realizado desde una perspectiva de investigación-acción colaborativa. Dar cuenta del mismo desborda el contenido y las posibilidades de este trabajo y puede encontrarse en otras publicaciones (por ejemplo, Gewerc y Montero, 2008; Montero y Gewerc, 2010; Zapico, Montero y Gewerc, 2010). Me limitaré aquí a destacar algunas de las características de esa colaboración y su sentido para el desarrollo profesional de los y las participantes.

El CRA está situado en la provincia de A Coruña. Cuenta con nueve centros unitarios, lo que condiciona tanto el nivel de comunicación entre las escuelas, como el grado de intensidad de las relaciones con el entorno.

El CRA con el que hemos estado trabajando está situado en la provincia de A Coruña, en seis parroquias distribuidas a lo largo del valle de un río y también en la costa. Cuenta con nueve centros unitarios esparcidos a lo largo de una zona de hábitat sumamente disperso (una de las características del "rural gallego"). Esta realidad condiciona sensiblemente tanto el nivel de comunicación entre las escuelas, como el grado de intensidad de las relaciones con el entorno. Esto conlleva también implicaciones en la configuración y afianzamiento de las redes relacionales que se crean y mantienen entre docentes y entre el alumnado de escuelas distintas. Esta problemática impuso desde el comienzo la prioridad de la atención a las necesidades de comunicación como la cuestión más apremiante y el motivo por el cual las TIC podrían cobrar mucho sentido en este contexto.

⁵ Véase nota uno.

El proceso de investigación colaborativa se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares en los que hemos establecido una periodicidad de encuentros quincenales, de acompañamiento presencial y virtual, de entrevistas a miembros del grupo y a otros docentes clave, utilización de notas de campo, análisis documental, observación de clases, entre otros instrumentos de obtención de información. Mención especial merece el compromiso de elaboración de un informe de cada encuentro quincenal, verdadera columna vertebral de la investigación, globalmente considerada, y de su dimensión colaborativa, de manera particular. Esta herramienta (registro, transcripción y elaboración posterior) ha posibilitado revivir, analizar y reconstruir lo acontecido en cada encuentro quincenal. Ha supuesto una gran inversión de tiempo y un arduo esfuerzo de elaboración pero, en simultáneo, ha posibilitado la continuidad de nuestra labor, en función de ese juego “de atrás adelante y viceversa”, de comunicación-colaboración, de “ver y vernos” reflejados en un espejo de dos caras, que nos ha permitido construir una historia, nuestra historia compartida, a través del relato de los procesos y contenidos de nuestras reuniones.

Aspirábamos a que todos los implicados en la investigación pudieran erigirse en co-investigadores, de modo que aquella no se entendería sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación.

Desde el inicio de la investigación entendimos que el comienzo de la colaboración con el grupo de profesores del CRA sería clave. En esos primeros instantes éramos plenamente conscientes de la necesidad de desarrollar un tipo de dinámicas basadas en la construcción conjunta de ideas, reflexionando en voz alta, reconstruyendo nuestro discurso compartido como lo fuera demandando el propio proceso colaborativo. Aspirábamos a que todos los implicados en la investigación –sin importar el sector de pertenencia– pudieran erigirse en co-investigadores, de modo que la investigación no se entendería sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación (Tójar, 2006).

Nos preocupaba además el cómo de nuestro proceso de integración en el centro, de incorporación en el grupo de trabajo ya constituido, cómo ayudarles y colaborar sin adoptar una posición de superioridad que muy probablemente ellas y ellos estaban aguardando de nosotras, esperando quizás que fuésemos a decirles “lo que había que hacer”. Intuíamos que sería difícil superar esas expectativas e ideas preconcebidas, siendo preciso colaborar en el proceso de romper con los estereotipos escuela y universidad para desarrollar un trabajo entre profesionales diversos. En contra de nuestros temores, la relación entre el equipo de investigadoras y el conjunto del grupo PIETIC del CRA estuvo siempre marcada, desde los inicios del proceso, por una actitud afable, de profundo respeto, mutuamente cordial y abierta. Poco a poco y a medida que avanzaba el proceso de colaboración, los lazos entre ambos grupos fueron estrechándose, afianzándose, haciéndose más y más profundos, llegando a generarse finalmente un clima de gran confianza, transparencia e incluso de sincera afectividad y gratificante complicidad.

Otra de nuestras preocupaciones radicaba en ser coherentes con los principios, exigencias, requerimientos de la investigación-acción colaborativa, en tanto que

perspectiva metodológica nuclear en la que se sitúa el estudio. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988, 2000), la investigación-acción ha de desarrollarse de forma participativa, transformando las prácticas educativas, sociales y personales, por medio de un proceso sistemático de aprendizaje apoyado en el análisis crítico de situaciones, de modo que el ciclo de la investigación-acción supondría las fases de planificación, acción, observación y reflexión.

Entendíamos así, que el conjunto del proceso vendría a erigirse en auténtica oportunidad para cualquier profesional de la educación comprometido con el avance y la optimización de su labor (implicado en procesos de investigación-acción más o menos intuitivos o incluso basados en el ensayo y error); la oportunidad de poder contar con un equipo externo con el que observar su quehacer diario, analizar y valorar sus estrategias metodológicas, sus contenidos, sus actitudes y maneras de trabajar en el aula, sus concepciones y prácticas. Como docentes, sería magnífico contar con tal apoyo y entendíamos que esa era precisamente el tipo de actitud a desarrollar, la actitud de aquel que desea “aprender con” y “apoyar a” otros profesionales, ejerciendo de auténtico espejo. En simultáneo, éramos conscientes de que ese papel de espejo no era fácil de asumir, tratándose de un rol complejo y exigente, pues a nosotras correspondía tanto ayudar a identificar y definir el proyecto de innovación, como ofrecer determinadas estrategias para mejorar la práctica educativa, y hacerlo con un carácter colaborativo, flexible, respetuoso...

La posibilidad de sustituir su web estática por un portal de centro ante una oferta realizada por la administración, se constituyó en la oportunidad por excelencia de todo el proceso de investigación colaborativa.

Las demandas iniciales del profesorado integrante del grupo PIETIC del CRA, incidían en la necesidad de explorar cómo sacar mayor partido a las herramientas tecnológicas que ya empleaban, encontrarles más utilidades e indagar también alrededor de otras alternativas posibles para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado de segunda etapa de Infantil y primer ciclo de Primaria. En esta dirección, la posibilidad de sustituir su web estática por un portal de centro ante una oferta realizada por la administración, se constituyó en la oportunidad por excelencia de todo el proceso de investigación colaborativa. En otro trabajo (Zapico, Gewerc y Montero, 2010), hemos abundado en los significados de la colaboración evidenciados a través del proceso de construcción del portal. Destacaré aquí sólo algunos de los más significativos.

La elaboración del portal ha resultado una opción estimulante para analizar las condiciones organizativas de la escuela. La propuesta, procedente de la administración, fue igual para todo el conjunto de los centros educativos de Galicia, lo cual ha llevado a la necesidad de replantear adaptaciones a la situación concreta y particular de este CRA. Este proceso de adaptación ofreció una magnífica oportunidad para repensar la construcción de la identidad del centro, analizar sus características y tomar decisiones consensuadas. La elaboración del portal significó, también, una oportunidad para aprender haciendo, para reflexionar sobre lo que cada uno hace y cómo lo hace. Estas posibilidades de ensayo y error, en un espacio de experimentación seguro, supusieron

una ocasión privilegiada para el propio desarrollo profesional. Indudablemente este proceso no resultó sencillo sino que estuvo plagado de marchas y contramarchas, de reflexión en el antes, el durante y el después, que ha llevado a que en el CRA el portal signifique un espacio importante, una nueva ventana del centro en donde es posible la comunicación interna, entre profesorado, alumnado y familias y también una salida al exterior, un ejercicio permanente de retroalimentación del trabajo cotidiano.

Su elaboración ha sido, por tanto, un proceso arduo de continua consideración de las concepciones culturales subyacentes para la toma de decisiones y ha reflejado con claridad tensiones y contradicciones entre el equipo promotor del proyecto y el conjunto del claustro, poniendo de manifiesto diferentes modelos de escuela, de concepciones de las TIC, de las competencias sobre ellas y del compromiso educativo a construir. Posturas como: queremos que sea de todos pero que nos reconozcan el liderazgo; que sea un vehículo de comunicación con las familias, pero tenemos miedo de que se nos vaya de las manos; queremos que refleje la singularidad de las escuelas, pero dejando claro que somos una escuela, etc. son algunas de las dialécticas abiertas en el día a día de construcción y mantenimiento del portal. Reflejar la complejidad del CRA en este espacio virtual ha sido todo menos un proyecto sencillo.

Este proceso de creación del portal de centro –surgido como necesidad sentida por el grupo relativa a la solución de problemas de comunicación interna– ha sido vivido como innovación, en la medida que ha revelado los entresijos de la organización y ha modificado en algunos sentidos su estructura. Ha podido contribuir al cambio de la cultura organizacional y profesional y al desarrollo profesional del profesorado modificando, sobre todo, las formas de comunicación interna y las maneras en que se vehicula la información, que ahora es accesible a todos en todo momento.

Ese mismo proceso nos ha permitido percibir y dimensionar las condiciones que están influyendo a la hora de pensar en cambios e innovaciones en un centro educativo. Por un lado, se trata de un proceso que comienza a partir de una propuesta externa, pero que ancla internamente, porque responde a una necesidad sentida en la escuela. Y por otro, el proceso ha sido desarrollado junto con un equipo de investigación de la universidad. Estas dos condiciones merecen algún tipo de comentario, en primer lugar porque nos permite visualizar lo que sucede con las propuesta “top-down” cuando no anidan en un espacio rico en reflexión y trabajo conjunto.

El hecho de que, durante ese tiempo, el profesorado haya tenido a un equipo de investigación de la universidad como compañero de viaje y haya disfrutado así de soporte técnico para los problemas emergidos, con posibilidades de actualización, adaptación o diseño de software específico, por ejemplo, sin duda ha cambiado las condiciones “normales” que viven las escuelas; justamente por eso, nuestra preocupación ha sido

El eje ha sido profundizar en los mecanismos para incorporar la reflexión al trabajo docente, porque los procesos reflexivos son una tecnología que se transforma en fortaleza frente a los cambios.

la sostenibilidad de las propuestas, para que permanezcan cuando los investigadores se marchen del centro. De allí que hemos apostado hacia cambios culturales y no sólo técnicos y, en ese sentido, por una estabilidad también relativa, porque las culturas se mueven y modifican también en función de nuevas necesidades o de nuevos problemas emergentes. El eje entonces ha sido profundizar en los mecanismos para incorporar la reflexión en el marco del trabajo docente, porque entendemos los procesos reflexivos como una tecnología que se transforma en una fortaleza frente a la avalancha de los cambios a los que estamos sometidos.

Somos conscientes de que nuestra presencia allí ha generado, de alguna manera, algún tipo de revulsivo que ha “obligado” a estas reflexiones. Tampoco sabemos los derroteros por los que hubiese caminado la propuesta del portal sin ese apoyo (técnico y pedagógico) del equipo proveniente de la universidad. Pero, llegados a este punto, quizás lo más relevante, es constatar cómo este proceso ha encontrado la ansiada continuidad, una vez que nuestro grupo de investigación se retiró del centro, prosiguiendo con una fase de desarrollo intenso, de crecimiento y alimentación permanente del entorno de comunicación e intercambio iniciado, que continúa plenamente activo en la actualidad. El portal está cada vez más lleno de contenidos, activo y dinámico.

No resulta sencillo definir con claridad el tipo de colaboración que hemos llegado a establecer ente “ellos y ellas” y “nosotras”, hasta lograr constituirnos como un único equipo de trabajo, con objetivos más o menos consensuados y compartidos. Donald Schön (1992) se refería a tres clases de tutorización de un prácticum reflexivo que, mutatis mutandis, podrían ser apropiadas para la tarea de acompañamiento que hemos desempeñado a lo largo de estos años y en las cuales podríamos llegar a vernos reflejados, de algún modo. Haciendo un intento de extrapolación de las propuestas de Schön a nuestra propia experiencia y a nuestro modo de trabajar colaborativamente, podríamos encontrarnos con que esa colaboración llegaría a adoptar múltiples formas. El primero de los roles se correspondería con el de la “experimentación compartida”, en la cual la habilidad del tutor descansaría en la tarea de contribuir a formular las cualidades que el otro precisa adquirir para, posteriormente –bien por demostración, bien por descripción–, explorar diferentes maneras de llevarlas a la práctica, trabajando así para crear y mantener un proceso de indagación colaborativa, una exploración compartida. En la segunda de las propuestas, denominada “¡sígame!” (Schön, 1992: 258-259), el arte del tutor consistiría en su capacidad para improvisar una ejecución completa del diseño, y, en ese marco, desarrollar unidades parciales de reflexión en la acción, de forma que el tutor habría de poseer la habilidad para inspirarse en un amplio repertorio de medios, lenguajes y métodos de descripción a fin de representar sus ideas de muchas maneras distintas, tratando de buscar aquellas imágenes que lograsen inspirar, motivar, estimular, “hacer click” en el otro. Por último, en la tercera de las propuestas, identificada con la “sala de espejos”, ambos protagonistas del proceso

de colaboración cambiarían continuamente de perspectiva: en un determinado momento verían su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica; en otro como un diálogo sobre esa práctica, y en otro más, como un modelado de su rediseño (Schön, 1992:259).

No hemos desempeñado la función de tutores, asesores o formadores, en su sentido literal y, sin embargo, encontramos manifestaciones de diversos de roles.

¿Con cuál de los roles nos identificamos más claramente? ¿Cuál de las propuestas se corresponde más directa y fielmente con la esencia y características del proceso de colaboración llevado a cabo en el CRA? Lo cierto es que no hemos desempeñado la función de tutores, asesores o formadores, en su sentido literal y, sin embargo, dentro de ese auténtico cosmos en el que se convierte el acompañamiento, encontramos manifestaciones de todo ese conjunto diverso de roles. Así, dicho proceso de colaboración bebería y podría entroncar, de algún modo, con los tres modelos, tomando rasgos de uno y otro en función del momento, de la fase específica en la que se encontrara la relación colaborativa y el conjunto del proyecto, entendiendo que, en última instancia, todas ellas podrían resultar válidas y tal vez acertadas, enriqueciéndose mutuamente en un juego de intercambios, en un cruce de miradas permanentemente avivado.

Y en esa dirección, aludir al valor del asesoramiento mutuo, de los significados permanentemente aportados por el juego de interacciones entre todos los componentes del grupo PIETIC del CRA, de manera que nuestras dudas y temores iniciales a plantear unas u otras acciones, a responder de unas u otras maneras, se han visto permanentemente despejadas por la extraordinaria capacidad de diálogo que ha atravesado todas las fases del proceso, obstáculos emergentes, dificultades múltiples, pequeñas piedras en un camino construido felizmente por el empeño colaborativo del conjunto de integrantes del grupo.

Profesores y profesoras del grupo PIETIC valoran positivamente el trabajo desarrollado. El lugar que ocupa la formación es una y otra vez destacado, si bien a veces da la impresión de una visión de la formación como algo receptivo que otros “dan”. Resulta más difícil ver las enormes posibilidades formativas inscritas en el trabajo de reunirse, intercambiar experiencias y problemas, reflexionar sobre ellos, buscar soluciones, experimentar nuevas herramientas, abrirse a otras ideas, discrepar y profundizar en nuestra tarea, quizás debido al modelo individualista de formación, predominante. Las oportunidades de formación y desarrollo profesional ahí presentes son infinitamente más valiosas para el crecimiento personal y profesional que otras modalidades de formación establecidas, como ponen de manifiesto nuestras propias investigaciones (Fernández Tilve y Montero, 2007a) y b) ■

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (2006). “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”. En J. M. ESCUDERO y A. LUIS (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp.123-154.
- COCHRAN- SMITH, M, FEIMAN-NEMSER, S. y MCINTYRE, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/London: Routledge/Taylor and Francis Group and The Association of Teachers Educators.
- DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2006). “La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado”. *Participación Educativa*. 3, noviembre, pp.12-17.
- ESTEVE ZARAGOZA, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2006). “La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista de Educación*. 340, mayo-agosto, pp.19-40.
- EURYDICE (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brusels: Eurydice. (Disponible en <http://www.eurydice.org>).
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. y MONTERO MESA, L. (2007a). “Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado: un estudio de caso”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 25 (2).
- FERNÁNDEZ TILVE, M.D. y MONTERO MESA, L. (2007b). “Que piensan os asesores e os profesores sobre as modalidades de formación?” *Revista Galega do Ensino. Eduga*, 49, pp.74-88.
- FERRY, G. (1983). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie el la pratique*. Paris: Durnod. (Ed. Cast. *El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991).
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao.

- GEWERC, A. y MONTERO, L. (2008). "Reflexiones en torno a una investigación colaborativa en curso: La integración de las TIC en cuatro centros educativos de Galicia". En A. GUTIÉRREZ y L. TORREGO (Eds.). *Participatory Action Research as a Necessary Practice for the Twenty-First Century Society*. CARN Bulletin 13, pp.55-60.
- GOODWIN, A. (2008). "Defining teacher quality: Is consensus possible?" In M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER and J. MCINTYRE (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York and London: Routledge/Taylor and Francis Group and the Association of Teacher Educators, pp.399-403.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HOWARD, T. y ALEMAN, G. (2008). "Teacher capacity for diverse learners: what do teachers need to know?" In M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER and J. MCINTYRE (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York and London: Routledge/Taylor and Francis Group and the Association of Teacher Educators, pp.157-164.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2004). "La profesionalización docente, hoy y mañana". En J. LÓPEZ SANCHEZ, M. SÁNCHEZ MORENO y MURILLO ESTEPA, P. (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp.147-157.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- IMIG, D. G. & IMIG, S. R. (2007). "Quality in Teacher Education: Seeking a Common Definition". In R. THWOSSEND, R. and R. BATES (Eds.). *Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer, pp.95-112.
- INTRATOR, S. M. (Ed.) (2002). *Stories of the Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KEMMIS, S. and R. MCTAGGART (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. and R. MCTAGGART (2000). "Participatory Action Research". En Denzin, N. y Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. London: Sage, pp.567-605.

- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp.88-101.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2006). "El profesorado ante los discursos y las culturas de participación". *Participación Educativa*. 3, noviembre, pp.23-26.
- MONTERO MESA, L. (2006). "Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el estado de las Autonomías". En J. M. ESCUDERO y A. LUIS GÓMEZ (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp.155-194.
- MONTERO MESA, L. (Ed). (2007). *O valor do envoltorio. Um estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Vigo: Xerais.
- MONTERO MESA, L. y GEWERC, A. (2010). "De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 14 (1) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART16.pdf>).
- NIETO, S. (2006). *Razones para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.(Resumen en español disponible en <http://www.oecd.org/document/>).
- OECD (2009). Teaching and Learning International Survey. http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- PALMER, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PONTE, J. P. da (2004). *Formação de Professores e o Processo de Bolonha. Parecer. Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional*. Lisboa: C.R.U.P., Grupos por Área de Conhecimento.
- SANFABIÁN MAROTO, J. L. (2006). "La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional". *Participación Educativa*. 3, noviembre, pp.6-11.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TOJAR HURTADO, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Resumen. París: Ediciones UNESCO.

ZAPICO, M^a. H.; MONTERO, L. y GEWERC, A. (2010). “La construcción colectiva de un portal web de centro. Una experiencia de innovación sostenible” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 14 (1) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART18.pdf>).

ZEICHNER, K y NOFTE, S. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, D.C.: AERA.

Breve currículo

M^a Lourdes Montero Mesa es Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha desempeñado el cargo de Decana Comisaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (1996-1997). Desde diciembre de 2005 hasta Junio de 2009 ha sido miembro del Consello Escolar de Galicia en representación de personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación.

Sus líneas de investigación están especialmente centradas en el campo de la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Es autora de más de una docena de libros y un centenar de artículos y capítulos en otros libros. Entre sus publicaciones destacan títulos como: *Current Changes and Challenges in European Teacher Education. Galicia* (1997). *Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica* (1999). *Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas* (1999). *La construcción del conocimiento profesional docente* (2001 y 2005 en portugués). *La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?* (2002). *La formación del profesorado: de hoy para mañana* (2004). *La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia* (2005). *Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías* (2006). *Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial* (2006). *O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos* (2007). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento* (2009). *Entre sombras y luces. Un estudio sobre la influencia de las TIC en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos* (2009). *De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC* (2010, en colaboración). Junto con el Dr. José Manuel Vez ha coordinado los trabajos y voces relativas a las áreas de “Didácticas Específicas” en el *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* editado por Aljibe en 2004.