

CLAVES PARA UNA NUEVA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Francisco Imbernón.

Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

francesc.imbernon@doe.d5.ub.es

El problema de nuestro tiempo es que el futuro ya no es el que era.

Paul Valéry

Aunque parezca que lo sabemos todo sobre el profesorado y su formación, lo cierto es que llevamos pocos años analizando, investigando y escribiendo sobre ello. Me refiero, específicamente, al análisis de la formación del profesorado como objeto de estudio, como campo de conocimiento. Se puede argumentar que la preocupación por formar maestros, la formación inicial, es muy antigua, de hace siglos. Y es así, la formación inicial de maestros se ha ejercido de una forma u otra desde la antigüedad, desde el momento que alguien decidió que otros educaran a sus hijos. Pero la preocupación por saber cómo, de qué manera, con qué modelos, y, sobre todo, la conciencia de que ese conocimiento y esas aptitudes debían ser revisadas y actualizadas es algo mucho más reciente. Es decir, la reflexión y la indagación sistemática sobre la formación del educador, inicial o permanente, es muy actual.

En este artículo se hace una reflexión sobre la formación permanente del profesorado, aunque algún comentario y algún análisis puedan servir perfectamente para la formación inicial; formación esta que hoy día parece un poco marginada por las necesidades actuales de los Sistemas Educativos.

El proceso formal de análisis de la formación permanente del profesorado supone, en el campo educativo, una institucionalización de los procesos. Esa institucionalización de la formación de maestros se puede analizar desde diversas perspectivas, he escogido aquí la cronológica y dentro de ella, para poder orientar el proceso, la temática.

EL PASADO MÁS RECIENTE DE LA FORMACIÓN

No deseo profundizar excesivamente en este aspecto ya que en los textos publicados en los últimos años se ha hecho suficiente énfasis. En este artículo me interesa recoger únicamente los temas que nos ayuden a comprender el discurso y nos permitan generar alternativas de futuro. Tampoco es objeto de esta reflexión afrontar las partes oscuras de la formación, por el contrario me interesa mostrar aquellos elementos de la herencia pedagógica que nos permitan seguir construyendo y aportar alternativas de cambio en la formación. Me gustaría que este somero análisis histórico reflejara claramente que la enseñanza, la institución educativa, las finalidades del Sistema Educativo, han ido cambiando y que consecuentemente el profesorado, y su formación, debe sufrir un cambio radical en su modo de ejercer la profesión, y también en su proceso de incorporación y de actualización profesional.

Para realizar este análisis he dividido la formación del profesorado en diferentes épocas:

1. Hasta 1970: La escolarización
2. Años 1980: El auge de lo técnico
3. Años 1990: La última reforma
4. Años 2000: La crisis de la profesión

1. Hasta 1970: La escolarización

Aunque soy consciente de la superficialidad y de la falta de rigor que supone situar cualquier temática en tan largo periodo, ya que se han producido muchos vaivenes históricos y educativos, lo que pretendo plantear con ello es que, al menos en nuestro país, el análisis de la formación del profesorado como campo de conocimiento no se empieza a desarrollar hasta alrededor de los años 70. Los conatos anteriores, protagonizados por algún colectivo o institución, son hechos esporádicos, renovadores o conservadores, que no tuvieron una extensión institucional en la profesión aunque sí un impacto importante. Pero sin embargo, no por ello podemos decir que cualquier época pasada fue peor. Las experiencias y aportaciones de Dewey, Freinet, Montessori, los movimientos sindicales, políticos y de renovación pedagógica, algunos pedagogos locales, la influencia de determinadas revistas pedagógicas, la función asumida por algunas instituciones educativas, etc. pusieron de relieve la importancia, la trascendencia, de la formación del profesorado.

¿Y antes de los años 70? Fueron tiempos en los que se institucionalizó la formación inicial (nacida pobre y desvalida más de un siglo antes) de maestros y maestras (así, por separado, excepto en breves épocas). Tiempos en los que la formación permanente (por ejemplo en esa misma época de los 70) vivió el predominio de un modelo individual de formación; es decir, se prima la formación inicial (mejor o peor, según la época y el territorio) y se aplica el “fórmate donde puedas” en la permanente. Época de lecturas, algunas prohibidas, de movimientos espontáneos de maestros, de escuelas de verano medio clandestinas y de nacimiento de los ICE y de la Ley General de Educación.

A pesar de pequeñas épocas gloriosas (diríamos que más gloriosas de lo que realmente fueron debido a la tendencia a mitificar el pasado) el maestro y la maestra se formaban poco, poseían el monopolio de un pequeño saber que les duraba toda su vida profesional. Pero aun así hemos de valorar el esfuerzo de algunos colectivos renovadores que se comprometieron en cursos, jornadas y revistas que insuflaron aire nuevo en algunas prácticas educativas. Algunas de esas iniciativas aún sobreviven.

Al final de esta época la sociedad española va consiguiendo la escolarización total de la población, lo que sucede en un contexto de desarrollo industrial y de emigración hacia las grandes ciudades. Este hecho hace cambiar la escuela ya que las aulas se llenan y los maestros asumen un nuevo protagonismo. El trabajo docente en escuelas graduadas hace cambiar la forma de trabajar de los enseñantes. Se empieza a introducir elementos técnicos (planificación, programación, evaluación...) que tendrán su eclosión en la siguiente etapa. Además, se lucha contra el analfabetismo endémico de muchas capas de la población.

2. Años 1980: El auge de lo técnico

La formación inicial adquiere rango universitario en una reforma neocapitalista. El país se integraba en un proceso social y económico que presenta matices significativos respecto a épocas anteriores. Se crean los ICE en las Universidades y empiezan a generar, para adecuarse a esa reforma, programas de formación permanente del profesorado, enmarcados predominantemente en modalidades propias del modelo de entrenamiento y de observación/evaluación (como la microenseñanza mediante circuitos cerrados de televisión, los programas de minicursos, el análisis de competencias...). Según el discurso de aquella época, la institucionalización de la formación permanente

nace con la intención de adecuar a los maestros a los tiempos actuales, facilitando un constante perfeccionamiento (la propia expresión indicaba ya una forma espiritual de tratar la formación, “perfeccionándose”) de su práctica a las necesidades presentes y futuras. Se trata de una época predominantemente tecnológica, de conductismo galopante pero sin alternativa, de gurús racionalistas, donde el paradigma de la racionalidad técnica nos invade como un sarampión y la búsqueda de las competencias del buen profesor/a para incorporarlas a una formación eficaz es el tópico de investigación por excelencia en la formación del profesorado. Pero también es un periodo de crisis de valores que anuncia una nueva época:

- Se introduce, en la sociedad y en las escuelas, elementos de la posmodernidad como la discusión de los grandes metarelatos que hasta ese momento habían permanecido inalterables (libertad, fraternidad, solidaridad, igualdad...).
- Las administraciones educativas empiezan a considerar la educación en términos de coste/beneficio, examinando la rentabilidad del gasto público en educación.
- Se empieza a cuestionar la “autoridad” del profesorado y su “monopolio del saber”.
- La teoría del capital humano está en crisis y la enseñanza ya no resuelve los problemas del paro.

Vista desde la perspectiva actual, podemos decir que fue una época donde el modelo hegemónico de educación y formación fue tan extendido y se hizo tan creíble que marcó a toda una generación de profesores y profesoras que aún padecen las contradicciones evidentes entre lo que hicieron entonces y lo que hoy día piensan que habría que hacer.

3. Años 1990: La última reforma

Algo se mueve en la formación. Ya hacía tiempo que se iban introduciendo con fuerza nuevos conceptos y nuevas ideas. Se lee y se traduce literatura pedagógica anglosajona y así se extienden como la pólvora la investigación-acción, un nuevo concepto de currículum, los proyectos, la triangulación, la reflexión en la formación (ésta aparece un poco más tarde con las obras de Schön, pero se asume tan rápidamente que se pone a la altura de los conceptos más extendidos anteriormente). Se crea de este modo una ilusión de cambio, de que se abandonaban ciertas políticas técnicas y se avanzaba por caminos más progresistas. Se trata de una época fértil en la formación permanente del profesorado ya que se crean los Centros de Profesores en toda España (excepto en Catalunya), aparecen nuevas modalidades como la formación en centros o los

seminarios permanentes y la figura del asesor/a. Pero también es una época de grandes confusiones, de discursos simbólicos, de un modelo de formación basado en el entrenamiento mediante los planes de formación institucional. Una época de fagocitación de los movimientos de renovación pedagógica, que casi son aniquilados, y de adscripción por moda a nuevas ideas. Las nuevas ideas se hacen omnipresentes en escritos, discursos y declaraciones públicas. El nuevo discurso se hace común, aun entre aquellos que sólo unos años antes se habían adscrito, con el mismo entusiasmo, a la racionalidad más técnica en la formación.

Época fructífera pero también de gran confusión. Época de grandes cambios, en la que empezamos a ser conscientes de la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, en sus modelos de producción y distribución. Así pues, una época fructífera, y muy importante, en la formación permanente, de cuyas rentas aún vivimos. La mezcla del modelo de entrenamiento con los planes de formación, el modelo de desarrollo y mejora con la reforma introducida por la LOGSE al establecer los proyectos educativos y curriculares, y el modelo indagativo, con la fuerte incorporación del concepto paraguas de profesor investigador y la investigación-acción y la mayoría de textos sobre el campo de conocimiento, hace que por ahora sea la época en que se inicia una nueva manera de enfocar, analizar y practicar la formación del profesorado. Aunque todavía con el predominio de un discurso simbólico y una extraña separación entre la teoría y la práctica.

4. Años 2000: La crisis de la profesión

Los últimos tiempos son de retroceso o de estancamiento, de nostalgia, de aturdimiento y de desconcierto. Muchas de las estructuras de la etapa anterior se mantienen, pero su actividad se reduce al mínimo. También es cierto que los contextos sociales que condicionan la formación reflejan una serie de fuerzas en conflicto: Aparece la nueva economía, la tecnología desembarca con gran fuerza en la cultura, la globalización se hace patente... Empieza a surgir una gran crisis de la profesión de enseñar. Los sistemas anteriores no funcionan, los edificios no son adecuados a una nueva forma de ver la educación, cada vez asume más importancia la formación emocional de las personas, la relación entre ellas, la comunidad como elemento importante de educación. Y así, el profesorado reduce su asistencia a la formación, baja su motivación por hacer cosas

diferentes, corre poco riesgo y sobre todo, la innovación aparece como un riesgo que pocos quieren correr.

Aparece la crisis institucional de la formación ya que se considera que el sistema educativo del siglo anterior es obsoleto, se necesita una nueva forma de ver la educación, y el papel del profesorado y del alumnado. Se abre una inmensa pausa. Aun así se empiezan a vislumbrar alternativas, y antiguas y nuevas voces empiezan a superar su afonía. Parece que gana terreno la opción que no se limita a analizar únicamente la formación como el dominio de las disciplinas científicas o académicas sino que plantea la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación. Y eso nos conduce al presente. Analicemos ese presente con más detenimiento.

LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

En el transcurso de los últimos años del siglo XX la formación del profesorado ha sido uno de los campos de conocimiento educativo sobre el que más se ha incidido en textos escritos y en prácticas institucionales. En algunos países se llegó a institucionalizar durante la anterior reforma, la que apareció alrededor de los años 1970, y en el resto a partir de la reforma de la década de los 90. La institucionalización de la formación tuvo su parte negativa, ya que envuelta la formación del profesorado, históricamente, en una racionalidad técnica con una visión determinista y uniforme de la tarea de los docentes, potenció un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar que aún perdura. Pero también empezó a desarrollar aspectos positivos: la preocupación del ámbito universitario por su estudio, la mayor conciencia del profesorado comprometido, el desarrollo de modelos de formación alternativos, la aparición de cantidad ingente de textos con análisis teóricos, experiencias y comunicaciones, y la celebración de encuentros, jornadas, congresos y similares. El campo de conocimiento, aunque en principio con una cierta confusión conceptual y una gran copia de literatura ajena a nuestro contexto, permite que empiecen a cuestionarse aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que estaban estancados en una inercia institucional, y por otra parte potencia que aparezcan elementos nuevos, que actuarán

como fuerzas ocultas e impulsoras de un nuevo pensamiento formativo. Entre ellos destacamos:

- El cuestionamiento de la pura transmisión nocionista del conocimiento formativo.
- La incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible (donde el profesorado es un ignorante que asiste a sesiones que lo culturizan profesionalmente) que intentan solucionar los problemas del profesorado.
- La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas.
- El factor de la contextualización como elemento imprescindible en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. Ello desencadenará la formación desde dentro, en la propia institución, donde se producen las situaciones problemáticas que afectan al profesorado.
- La reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y “objetivos”.
- La entrada con fuerza en el campo de la teoría de la colaboración como proceso imprescindible en la formación del profesorado.

Si añadimos que todo ello se da en un contexto donde asume importancia la investigación-acción y la racionalidad práctica (con la incorporación de ciertas reflexiones de racionalidad crítica) podría afirmarse que se estaban dando las condiciones para un cambio en la formación.

Pero también es cierto que en los últimos años ha aparecido el "desánimo" o quizá el desconcierto, no únicamente entre el colectivo de profesores y profesoras sino también entre todos los que de una u otra forma se preocupan de la formación. Desánimo, desconcierto o consternación difícil de concretar, fruto de un cúmulo de variables que convergen, y entre las cuales se puede citar el aumento de exigencias con la consecuente intensificación del trabajo educativo, la desprofesionalización originada por una falta de delimitación clara de las funciones del profesorado, el rápido cambio social y posiblemente, un tipo de formación permanente que parece decantarse de nuevo hacia un modelo aplicacionista-transmisivo (de lecciones modelo, de nociones, ortodoxia, de competencias...); es decir que muestra la orientación del formador/a hacia la solución

de los problemas del profesorado, en lugar de ahondar en un modelo más regulativo y reflexivo (investigación-acción, heterodoxia, modelos variados, inventiva didáctica...), en cuyo marco el formador/a es más un diagnosticador de obstáculos formativos y donde posiblemente la vertiente contextual y personal del profesorado tiene mucho que decir.

Los cambios políticos y sociales (nuevas tecnologías, nueva economía, posmodernidad, crisis de la familia, diversidad, multiculturalidad...), ciertos fracasos en la aplicación de las reformas, la edad del profesorado, los problemas derivados del contexto social, el avance de ciertas ideologías neoconservadoras, las “situaciones de conflicto” que puede ocasionar la formación (una buena formación provoca innovación y en situación de escasez aquella provoca una justa reivindicación), han hecho que a principios del siglo XXI la situación haya cambiado. Hay un intento de volver a los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes en la formación del profesorado con un discurso enmarcado en una visión de adecuación a los tiempos. La efervescencia del final de los ochenta y principios de los noventa contrasta con la languidez de los dos mil. Son tiempos de crisis, desorientación y caos. Quizá sea que el profesorado esté pagando la crisis social. Pero ello no impide que también sean momentos para originar nuevas alternativas de futuro, al menos para imaginar un posible futuro y una deseable nueva formación del profesorado.

CLAVES PARA UNA NUEVA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es difícil preconizar el futuro de la formación permanente del profesorado. Como comentábamos anteriormente, ha habido muchos avances. El profesorado de inicios del siglo XXI no tiene nada que ver con el de inicios del siglo XX, una diferencia que en la formación inicial y permanente es abismal.

El contexto también ha variado sustancialmente, si lo analizamos podemos encontrar importantes elementos que influyen en la formación:

- Un incremento acelerado y un cambio vertiginoso en las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte.

- Una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de familia, de producción y de distribución, que se reflejan en una transformación de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- Los vertiginosos cambios de los medios de comunicación, y de la tecnología subyacente, que han ido acompañados de profundas transformaciones en la vida personal e institucional, y han puesto en crisis la transmisión del conocimiento y por tanto, también a las instituciones que se dedican a ello.
- Un análisis de la educación que ya no es patrimonio exclusivo de los docentes, sino de toda la comunidad y de los medios que ésta dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación.
- Una sociedad multicultural y multilingüe donde el diálogo entre culturas supondrá un enriquecimiento global, y donde será fundamental vivir en la igualdad y convivir en la diversidad.
- Un profesorado que comparte el poder de la transmisión del conocimiento con otras instancias socializadoras: televisión, medios de comunicación de todo tipo, redes informáticas y telemáticas, mayor cultura social, educación no formal...
- La relevancia que en la educación adquiere el bagaje sociocultural (por ejemplo la comunicación, el trabajo en grupo, los procesos, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, etc.).
- Una desregulación del Estado con una lógica de mercado.
- Y el auge del “cuarto mundo”, zonas de una gran “neomiseria” o pobreza endémica, y una población (alumnado, familias, vecinos...) imbuida de analfabetismo cívico en una cultura urbana de marginalidad donde la educación puede resultar fundamental para superar la exclusión social.

Todo lo relatado anteriormente demanda desarrollar en el profesorado nuevas competencias profesionales, en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado, para poder transmitir a los futuros ciudadanos y ciudadanas unos valores y unos modos de comportamiento democráticos, igualitarios, respetuosos de la diversidad cultural y social, del medioambiente, etc. Y ello comporta una nueva forma de ejercer la profesión y de formar al profesorado en esa compleja sociedad del futuro; complejidad que se verá incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las

estructuras científicas, sociales y educativas que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo. En definitiva, el futuro requerirá un profesorado, y una formación permanente, muy diferente porque la educación y la enseñanza serán muy distintas. Y paradójicamente la formación tiene, por un lado, que someterse a los designios de esa nueva enseñanza y, por otro lado, ha de ejercer a la vez de revulsivo crítico frente al propio sistema educativo.

Desde mi punto de vista, la formación debería desarrollarse en el futuro atendiendo a cinco ejes fundamentales:

1. Del problema a la situación problemática.
2. De la individualidad al trabajo colaborativo.
3. Del objeto de formación al sujeto de formación.
4. De la formación aislada a la formación comunitaria.
5. De la actualización a la creación de espacios.

1. Del problema a la situación problemática

Históricamente, los procesos educativos se han tratado como un problema genérico, uniforme, estándar, que tenía todo el profesorado y que había que resolver mediante la solución genérica que los expertos aportaban (o la solución específica del propio docente). Ello ha comportado una gran descontextualización de la enseñanza ya que para idénticos problemas educativos se sugería la misma solución, al margen de la ubicación geográfica y social concreta del profesor o profesora y de cuáles fueran las circunstancias que rodearan tal problema. Ello ha ocasionado un sistema de formación estándar basado en cursos, seminarios o como se les quiera denominar, donde la racionalidad predominante era que los significados y las relaciones de las prácticas educativas eran transmitidas verticalmente por un experto solucionador de problemas que sufrían otras personas: los profesores y profesoras. Se pretendía que cambiando el profesorado se cambiaría la educación y sus prácticas. Sin embargo, en la actualidad entrevemos que para cambiar la educación hemos de cambiar al profesorado y también los contextos donde éste interactúa. El contexto en el que se dan las prácticas educativas, o sea la propia institución educativa, asume así una importancia decisiva.

Si es evidente, desde ya hace tiempo, que en la formación del profesorado no hay tantos problemas genéricos sino muchas situaciones problemáticas que se dan en contextos sociales y educativos determinados, últimamente esas situaciones problemáticas y esos contextos se han hecho más complejos.

La lógica de esa forma de tratar la formación ha sido históricamente el positivismo, una racionalidad técnica que buscaba con ahínco acciones generalizadoras para llevarlas a los diversos contextos. La formación intentaba dar respuesta, sin éxito, a ese problema común.

La alternativa a todo ello es la progresiva sustitución de la formación estándar por una formación que se acerque a las situaciones problemáticas en su propio marco, es decir, la práctica de las instituciones educativas. La formación en el análisis de la complejidad de esas situaciones problemáticas requiere dar la palabra a los protagonistas de la acción, responsabilizarles de su propia formación y desarrollo en la institución educativa. La práctica teórica se destaca como elemento importante en la reflexión sobre lo que sucede en la acción educativa.

2. De la individualidad al trabajo colaborativo

Uno de los procesos más importantes que ha tenido lugar en la escolarización en los últimos decenios ha sido el trabajo conjunto de un grupo de profesores y profesoras con un grupo de niños y niñas de diversas edades. El acceso de toda la población a la escolarización, la aglomeración urbana, las nuevas tecnologías de la comunicación, el cambio familiar, entre otros factores, han originado una institución que ha superado la antigua escuela unitaria en la que uno o dos maestros trabajaban aislados. Hoy día la enseñanza es un trabajo colectivo. Necesariamente colectivo. Aun podríamos decir más: **La enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo.**

Es cierto, por otra parte, que las estructuras organizativas escolares no están creadas para favorecer ese trabajo colaborativo: Las clases ideadas como celdas, los agrupamientos homogéneos bajo criterios no coherentes, la jerarquización dentro de las instituciones, la creciente especialización y la parcelación de la enseñanza

constriñen e impiden una forma de trabajar conjunta. Por el contrario, el mantenimiento de esas situaciones y estructuras legitiman y facilitan el continuar trabajando de un modo aislado.

En la actualidad es difícil encontrar una profesión abierta al entorno social que trabaje aislada y aún menos, que se forme aisladamente. El compartir dudas, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos... son elementos importantes en la formación de las personas y en su desarrollo profesional. Hay una serie de modalidades y estrategias formativas importantes y destacadas en las que basar la formación permanente en los contextos educativos: la potenciación de grupos colaborativos, las comunidades de formación, los grupos de proyectos, los grupos de intercambio de ideas o experiencias, los equipos autónomos de investigación sobre la práctica educativa, etc. Para ello es necesario potenciar en la cultura del profesorado:

- El desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente, pero entendidos como una autonomía compartida y no como una mera suma de individualidades.
- El compartir procesos.
- El asumir un nuevo concepto profesional que asume la existencia de la indeterminación técnica.
- La importancia del desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo.
- La autoestima colectiva ante los problemas que aparecen en la enseñanza.
- La creación de nuevas estructuras organizativas que posibiliten una mejor enseñanza.

Si el propio profesorado no impulsa en las instituciones educativas una nueva cultura colaborativa, será imposible a su vez desarrollar procesos de formación permanente colaborativos.

3. Del objeto de formación al sujeto de formación

La historia del profesorado es una historia de dependencia y subsidio. Currículum cerrado, poca autonomía, dependencia orgánica, desconfianza endémica, sometimiento jerárquico... Durante las últimas décadas se han abierto importantes brechas en esa pedagogía del subsidio, y ello a pesar de la tendencia normativizadora de las

administraciones educativas, tendencia que se acentúa más por desconfianza ante lo que se hace en educación que por asegurar una calidad educativa estándar.

En formación permanente, la consecuencia de este tipo de actuación ha ocasionado que el profesorado sea condenado a ser objeto de formación. Así, una persona, a quien se le suponía más conocimiento y saber (a veces mayor experiencia o jerarquía), adoctrinaba a un profesorado sobre la base de su ignorancia y acatamiento. El cambio, en el futuro de la formación permanente, pasa porque el profesorado asuma ser sujeto de la formación y no un mero instrumento en manos de otros.

Ya no existe una etapa determinada en la que el profesorado se forma y otra en la que está en la práctica educativa. Las necesidades educativas y del contexto permiten entrever que la situación de formación será una constante en toda la vida profesional. La formación ha de pasar a ser parte intrínseca de la profesión si el profesorado quiere ser protagonista de su desarrollo profesional. Y este protagonismo es necesario, e incluso, imprescindible para poder realizar innovaciones y cambios en la práctica educativa.

4. De la formación aislada a la formación comunitaria

Otro de los elementos importantes que ha ido apareciendo en el campo educativo, en los años finales del siglo anterior, es la imposibilidad, en ciertos contextos sociales, de partir del principio que la enseñanza puede extraer de la exclusión social a la totalidad o a la mayoría de la población. Los actuales contextos sociales, familiares y económicos nos muestran claramente que sin la ayuda de la comunidad que envuelve la institución educativa es difícil enseñar las diversas ciudadanías necesarias en el futuro: democrática, social, paritaria, intercultural y ambiental. Es entonces cuando la comunidad, en un sentido que va más allá de la familia, entra con pleno derecho dentro de las instituciones que intervienen en la escolarización democrática.

Pero del mismo modo que el profesorado ha de asumir su papel en la estructura organizativa educativa, la comunidad, y sus diversos componentes, también tendrán que asumir el suyo. Será necesario compartir procesos educativos y formación, realizar

conjuntamente una reflexión sobre qué es necesario cambiar y cómo en las instituciones para disminuir y desterrar la exclusión social. La formación conjunta con la comunidad se perfila, en los diversos contextos educativos y sociales, como una de las alternativas a la difícil problemática de exclusión social de una parte de la humanidad.

5. De la actualización a la creación de espacios

La estructura organizativa de la formación y el papel de los formadores también han de cambiar. Se han de convertir, por una parte, en dinamizadores diferentes y, por otra parte, en una estructura flexible acorde con los puntos desarrollados anteriormente.

Durante décadas se ha criticado largamente el papel asumido por los formadores considerados expertos infalibles, que desarrollaban el modelo histórico aplicacionista normativo. Su papel preponderante estaba en la actualización del profesorado, en la búsqueda de soluciones a las prácticas educativas de otros. Su práctica formativa demolidora generó y genera más perjuicio que beneficio. El concepto de profesor eficaz que hay detrás, entre otros, ha generado y genera multitud de frustraciones, de incomunicaciones y de abandonos.

La práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador lo dice o lo pregona. La crisis del solucionador educativo en la formación del profesorado está ya abierta, a pesar de la larga tradición de su práctica formativa.

Poco a poco ha ido surgiendo la conciencia de que el formador debe asumir más un papel de práctico reflexivo, en un modelo más regulativo en el que será fundamental ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar. El formador ha de ayudar a saltar esos obstáculos para que profesorado encuentre la solución a su situación problemática. En el futuro será más necesario disponer de formadores diagnosticadores que de solucionadores de problemas ajenos.

La profundidad del cambio tiene lugar cuando la formación pasa de ser un proceso de actualización desde arriba a convertirse en un espacio de reflexión, formación, innovación para que el profesorado aprenda. Se pone más énfasis en el aprendizaje del profesorado que en la enseñanza del mismo. Ello implica, por parte de los formadores, una visión global de lo que es la formación y por supuesto, una nueva metodología de trabajo con el profesorado. No es lo mismo transmitir que compartir, ni actualizar que analizar, ni aceptar que reflexionar... No es lo mismo explicar mi teoría y mi práctica como formador/a que ayudar a descubrir la teoría implícita de las prácticas docentes para ordenarla, fundamentarla y revisarla; o para destruirla si fuera preciso. La formación debe ayudar a remover el sentido común pedagógico, a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos del profesorado y los esquemas teóricos que los sustentan. De ahí que la práctica formativa sea compleja pero haya de ser vivida por los docentes como posiblemente adaptativas y vivenciadas en su contexto.

También la estructura organizativa de la formación deberá cambiar. Si a finales del siglo pasado la organización de referencia fueron los centros de profesores o las instituciones de apoyo a la formación, lo que necesitará el profesorado en el futuro serán estructuras más flexibles, aún más cercanas a las instituciones educativas y por supuesto, introducir la formación dentro de las escuelas. El modelo de entrenamiento mediante planes institucionales debe entrar en crisis para dejar paso a un modelo más indagativo y de desarrollo donde el profesorado de un contexto determinado asuma el protagonismo que se merece y sean ellos quienes planifiquen, ejecuten y evalúen su propia formación.

HACIA UNA NUEVA ESCUELA, HACIA UNA NUEVA FORMACIÓN

Para crear una nueva alternativa debemos analizar y contraponer una nueva visión de la educación ante los teóricos del "perennialismo" (hoy, intelectuales educativos orgánicos de ciertos partidos estatales y autónomos bien situados) por su elitismo academicista, que les lleva a considerar ciertas cosas mejores que otras. Por ejemplo, la universidad, el discurso teórico y la tradición cultural occidental como superior y única, despreciando otras identidades y aportaciones culturales.

Y por último, un rearme profesional necesita oponerse frontalmente a cualquier manifestación explícita u oculta de la racionalidad técnica tan de vuelta hoy día (competencias, planes estratégicos, calidad...), bien sea en los contenidos curriculares o en las formas de gestión y control técnico-burocrático de la educación y de las escuelas.

Cabe constatar, no obstante, que la desorientación que se padece se debe a que, buscando alternativas, hemos avanzado más en el terreno de las ideas que en el de las prácticas. El profesorado debe moverse hacia una formulación colectiva de nuevas metas y nuevas estrategias destinadas a construir un nuevo papel en su función educadora.

El rearme moral, intelectual y profesional del profesorado pasa por la recuperación del control sobre su proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación curricular, del aislamiento y de la rutinización y mecanización laboral. El objetivo es resituar a los profesores para aumentar su consideración y estatus social. Y ello se logra mediante la verdadera colegialidad entre colegas, y a través de la participación con todos los que intervienen en la educación de la infancia y la adolescencia: la comunidad.

También hemos de revisar la legitimación oficial del conocimiento escolar, hoy día tan discutido por ciertas políticas educativas, y tratar de poner a los estudiantes en contacto con los diversos campos y vías del conocimiento, de la experiencia y de la realidad. En este sentido, es necesario ser sensible a las tradiciones y valores de las minorías étnicas y culturales.

Es difícil, con un pensamiento educativo único predominante, desenmascarar el currículum oculto y descubrir otras maneras de ver el mundo. La educación debe romper esa forma de pensar que lleva a analizar el progreso de una manera lineal y que no permite integrar otras identidades sociales, otras manifestaciones culturales de la vida cotidiana, y otras voces secularmente marginadas. Provocando así la exclusión social de grandes capas de la población.

Una nueva forma de ver la educación pasa necesariamente por comprender qué ocurre ante las especificidades relativas a las áreas del currículum, a la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, a la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales, o al fenómeno intercultural.

Las nuevas experiencias para una escuela diferente deberían buscar alternativas distintas en la línea de una enseñanza más participativa, donde el fiel protagonista histórico del monopolio del saber, el maestro, comparte su conocimiento con otras instancias socializadoras que están fuera del establecimiento escolar. Y también nuevas alternativas a la formación permanente del profesorado, haciendo ésta más dialógica, más participativa, más ligada a proyectos de innovación, y por lo mismo menos individualista, estándar y funcionalista, más basada en el diálogo entre iguales y también entre todos los que tienen algo que decir y que aportar a la persona que aprende.