

La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

Introducción

Mi discurso, elaborado originariamente como “contraponencia” a la realizada a cuatro voces por Romero *et al.* (2006), ha de ser leído de modo complementario, desde otra mirada, a los puntos que plantean en dicho escrito. En conjunto, me parece que sus autores efectúan un análisis de hondo calado sobre el tema, planteando cuestiones relevantes y situando algunas de las principales aristas por las que debía moverse una reflexión sobre el tema. Desde esta otra visión no tengo, de entrada, discrepancias de fondo con los análisis que formulan; lo que abordaré (aquí de modo resumido) serán determinadas dimensiones que, desde mi perspectiva, también han de entrar en escena para redimensionar la dramática desplegada, completando el cuadro de la representación.

De entrada, estimo que el tema elegido para el XI *Encuentro de Fedicaria* es –en este momento en nuestro país– oportuno, relevante y necesitado de reflexión. Arrastramos déficits históricos en situar, de modo coherente, *la formación inicial y permanente* del profesorado con los propósitos educativos defendibles. En el ámbito académico han proliferado un exceso de discursos que, precisamente por su carácter foráneo y no debidamente contextualizado, han pasado como olas sin alterar las prácticas (la primera contribución de José María Rozada explica algunas razones). Sin embargo, sin buenos profesores, como atributo de la mayoría y no sólo de grupos innovadores, no cabe una buena educación. Esto último, depende en modos muy sustantivos, como es obvio, del sistema y de las políticas de formación del profesorado vigentes. Por otro

lado, la convergencia del sistema universitario español con el llamado “Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” está forzando a reestructurar la formación inicial. Por último, la “tenaz persistencia de los mismos problemas” de que habla Montero (2006) sobre este campo, fuerza a recomponer ideas, revisar con nuevas miradas, aprendiendo de las experiencias anteriores, qué deba ser una formación del profesorado acorde con los retos crecientemente complejos de la profesión.

Si la formación inicial sigue necesitada de una reflexión sobre qué se quiere con ella, con propuestas de cambio más allá de los intereses corporativos de cada grupo proponente; *la formación permanente*, una vez pasada la lógica de implantación de la “Reforma” y quemada en muchas iniciativas, se encuentra hoy empantanada, tanto porque determinados modelos escolarizados han dejado de funcionar por su escaso atractivo e incidencia en la práctica, como diversificada en acciones puntuales para los continuos planes o proyectos con que se están viendo agobiados (y distraídos), últimamente, los centros educativos. Una reflexión, desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, debe incluirla.

Con el título “entre la posibilidad y la realidad” pretendo moverme en el intersticio entre lo que hay y lo que debía haber, que –además– Jesús Romero y Alberto Luis ponen en relación con el programa teórico-práctico de la didáctica crítica de Cuesta *et al.* (2005). En una época en que, por la falta de alternativas, se camina, al decir de algunos como Fukuyama, hacia el fin de la historia, es preciso reivindicar la utopía, con sus categorías paralelas de posibilidad y esperanza, precisamente para

no perder la capacidad de resistencia al poder que, en último extremo, consiste en “normativizar” el deseo y el pensar. Ernst Bloch (2004), en su monumental obra, *El principio esperanza*, ahora reeditada, rescata –de modo reconceptualizado– para un pensamiento heterodoxo de izquierdas, como era el suyo, la categoría de utopía, como posibilidad real de transformar las condiciones existentes. La utopía es realizable en tanto que conciencia anticipatoria, como “aquello que todavía-no-ha-llegado-a-ser-lo-que-debiera”. No lejos de esta línea blochiana estaría Paulo Freire (1993) situando la esperanza en el núcleo de la acción educativa, como la posibilidad de sostener un sueño, pero también como indignación con el presente. Así, en su *Pedagogía de la esperanza* mantiene que “la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser”, por lo que ante una realidad que no gusta, se trata de “cómo hacer concreto lo inédito viable, que nos exige que luchemos por él”. Al igual que Bloch (2004) sostenía que “la razón no puede prosperar sin esperanza, ni la esperanza expresarse sin razón”, Freire defendía que necesitamos una esperanza crítica, sin quedar en simple deseo, sino que –para que no aboque a la desesperación, por un lado, o al inmovilismo, por otro– se emprendan los procesos y hechos que posibiliten convertirla en realidad histórica.

La formación del profesorado hoy

Inicialmente, trazando un panorama de lo que ha sido la formación del profesorado en el último medio siglo, siguiendo a Cochran-Smith (2001), podemos estructurarlo en torno a cuatro cuestiones (atributos, efectividad, conocimiento y resultados) que, además, permanecen, cada una por su lado, como núcleos duros del asunto.

La primera cuestión, dominante en las décadas de los cincuenta y sesenta, era: *¿cuáles son los atributos y cualidades de los buenos docentes, así como de los programas de formación del profesorado?* Esta línea generó numerosas investigaciones sobre las características personales (empatía, carácter, in-

tegridad personal, etc.) y académicas o intelectuales (nivel y cultura general y disciplinar) de los docentes. Posteriormente, de finales de los años 1960 hasta 1980 la cuestión se formulaba así: *qué estrategias y procesos de enseñanza emplean los docentes eficaces y qué procesos de formación son mejores para garantizar su aprendizaje.* Estamos ante el auge de los estudios proceso-producto, que establecen correlaciones entre los comportamientos docentes y el aprendizaje de los alumnos, en una preocupación para lograr una enseñanza “eficaz”.

La insatisfacción con lo que el enfoque da de sí para mejorar la práctica, a pesar de las sucesivas reformulaciones, por su dependencia de una epistemología positivista y una psicología conductista, provoca un cambio de enfoque –acorde con el giro hermenéutico en las ciencias sociales– entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza, es indispensable *comprender* las representaciones de los enseñantes. Por eso, en los años ochenta y noventa, en el intento de profesionalizar la enseñanza, la tercera cuestión que preocupa es *qué conocen los profesores* y, como corolario, *cuál deba ser el conocimiento base en la formación de los docentes.* Se proponen diversas categorizaciones, siendo la más conocida el programa de investigación de Shulman (1987) para determinar el “conocimiento base” requerido por la enseñanza de la materia que enseñan, para –en función de ello– rediseñar la formación del profesorado (especialmente en didáctica específica de Secundaria).

En el comienzo del nuevo milenio, recordando preocupaciones anteriores, la cuestión actual es: *¿cómo podemos asegurar que los profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer?* El corolario a nivel de investigación y política educativa es desarrollar dispositivos que posibiliten diferenciar cuáles son los docentes con buena práctica docente de sus colegas que no la tienen, así como saber cómo, dónde y cuándo estos docentes eficaces llegan a serlo. Aparte de otro tipo de motivaciones (profesionalización de la enseñanza mediante el desarrollo de estándares profesionales; acreditación del profesorado y de las instituciones y programas

de formación; etc.), es expresión de una sociedad “performativa”, en la que –en último extremo– lo que importa es lo que cuenta (evaluación de los resultados conseguidos por los alumnos). En una comunidad discursiva de la calidad, que empieza a ser dominante en los países anglosajones, el movimiento de rendición de cuentas por estándares (“standards-based reform”) pretende evaluar las escuelas y la calidad del profesorado por los niveles de consecución de los estudiantes, en función de los estándares determinados. Que se oriente a garantizar una educación equitativa para todos o, como parece predominar, en una perspectiva mercantil, a diferenciar centros o profesorado para elección de clientes, es la cuestión preocupante.

Por eso, frente a los setenta, en que el problema lo era de formación, o en los ochenta, en que lo era de aprendizaje (comprender cómo los futuros profesores aprenden los conocimientos, habilidades o disposiciones necesarias para el ejercicio profesional), actualmente, mantiene Cochran-Smith (2005), la formación del profesorado se ha constituido, en la mayoría de países, en un problema político, en el sentido fuerte del término. Ahora se trata de cómo la administración educativa puede controlar aquellos parámetros que incrementen la calidad del profesorado y, consecuentemente, los resultados de los centros educativos. ¿Es esto bueno o malo?, se pregunta. *Bueno* es que la política se tome en serio asegurar que todos los niños tengan buenos profesores y que la investigación esté siendo usada para la toma de decisiones. *Malo* es que se subordine al simple incremento de resultados de los alumnos, sin tener en cuenta otros factores mediadores que afectan a los resultados, subordinándola a un modelo mercantil.

Por su parte, Linda Darling-Hammond (2006) señala que, por las experiencias y la investigación, contamos con un conocimiento acumulado para poder diseñar programas de formación del profesorado relevantes y eficaces. Tres componentes críticos de semejantes programas incluyen: alta coherencia e integración entre cursos y entre éstos y el *practicum*; vincular bien la

teoría y la práctica y, finalmente, relaciones proactivas con las escuelas donde aprendan a desarrollar modelos de buena enseñanza. Habría que ponerse de acuerdo en qué *conocimiento para la enseñanza* (el “qué” de la formación del profesorado), así como en *diseñar los programas adecuados* (el “cómo”). En relación con este segundo, importan tres aspectos: “aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores lleguen a comprender la enseñanza en modos bastante diferentes de sus propias experiencias como estudiantes; en segundo lugar, que aprendan no sólo a gustarle ser profesor sino también a actuar como profesor; por último, comprender y responder a la densa y multifacética vida en las aulas” (pág. 305).

Una primera respuesta: ¿Qué podemos esperar de la formación del profesorado?

En primer lugar, me voy a referir al primer apartado de la mentada ponencia conjunta (Romero *et al.*, 2006), que estimo central, no sólo por su mayor extensión, sino por posicionar algunos de los puntos nucleares, así como por dar el “tono” de todo el escrito. Las cinco aportaciones restantes vienen a completar, desde diferentes ángulos, la cuestión disputada de la formación del profesorado necesaria actualmente. Los autores, al inicio, se preguntan, *¿por qué hay, normalmente, una escasa relación entre formación del profesorado y la mejora de la enseñanza?* Siendo un pilar irrenunciable, su capacidad es limitada. Sobre este asunto caben dos posturas: una, de desconfianza hacia la formación docente como condición para la mejora de la enseñanza, de la que se hace eco la referida ponencia; otra, que justo la sitúa en la base de la mejora, aún cuando deba verse acompañada por otros factores contextuales, organizativos y de política educativa para que, efectivamente, suceda. Aún comprendiendo las razones de la primera, sobre todo por los formatos que ha adoptado, destacaré distintas dimensiones que la acercan a la segunda.

Toda una tradición de estudios sobre mejora y eficacia de la escuela, así como la teoría del cambio educativo, ha situado la formación del profesorado como una de las claves de la *mejora de la educación*. El núcleo de la acción docente es lo que los profesores, en conjunción con sus colegas, hacen y promueven en clase, dado que es lo que, en último extremo, marca la diferencia en las *buenas experiencias de aprendizaje* proporcionadas a los alumnos. Como plantea Escudero (2006) se trata de cómo “garantizar a todos con eficacia una buena educación” y, en relación con esta meta, qué formación sería más congruente. Como estableció Darling-Hammond (2001):

“el sine qua non de la educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes accedan a contenidos relevantes, y consigan trabajar en cooperación con las familias y otros educadores para favorecer su desarrollo. Ahora bien, si sólo son unos pocos los docentes capacitados, la mayor parte de los centros jamás ofrecerá una educación de calidad para todo el abanico de estudiantes que acuden a los mismos. El éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos” (pp. 369-70).

He dado cuenta en otros trabajos (Bolívar, 2001, 2005a) sobre cómo en las últimas décadas el *locus* de los esfuerzos de mejora ha ido desplazándose progresivamente de la política educativa a tomar el centro escolar como unidad de cambio para pasar, en las últimas décadas, a situarlo a nivel del espacio del aula (enseñanza-aprendizaje de los alumnos). De este modo, si la mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un proyecto común, también es preciso resaltar que dicho proyecto ha de tener su foco de incidencia en lo que cada uno hace en su clase. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y base de la mejora. No obstante, la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si, paralelamente, no se da un aprendizaje de los profesores (conocimientos y habilidades) y sin cambios organizati-

vos que promuevan el desarrollo de los centros.

En la línea de una “profesionalidad democrática” se debe tender a tomar el centro escolar como tarea colectiva, convirtiéndolo –por un lado– en el lugar donde se analiza, intercambian experiencias y se reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Por otro, se debe recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, estableciendo redes o acuerdos entre centros escolares, familias y municipios, en una nueva articulación de la escuela y sociedad, como estamos promoviendo desde el Proyecto Atlántida (Bolívar, en prensa). Esto supone “redefinir” el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual, sino colectivo, en una dirección de “profesionalidad ampliada”. El modelo de profesional (liberal) autónomo, en el que han sido socializados la mayor parte de los docentes, impide esta colaboración actualmente imprescindible. A su vez, el enfoque de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias.

A su vez, el desarrollo profesional se ve potenciado cuando el centro escolar construye la capacidad para funcionar como una *comunidad profesional de aprendizaje*. Entre otras, una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje se estructura en torno a estas dimensiones (Louis y Kruse, 1995; Bolam, McMahon, Stoll *et al.*, 2005): valores y visión compartidos; responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida; focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores; colaboración y desprivatización de la práctica individual; aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo mediante una práctica reflexiva colegiada; relaciones de trabajo basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Sin embargo, como documenta la literatura y las experiencias prácticas intentadas, se suelen presentar graves problemas para establecerlas, pues suponen un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional

Si el objetivo deseable fuera *hacer de cada escuela una buena escuela*, paralelamente habría que pensar qué hacer para que haya un buen profesor en cada aula (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005). Al respecto, como ya señalaba Cochran-Smith (2001, 2005), uno de los parámetros para juzgar la formación del profesorado es cómo contribuye a mejorar el aprendizaje de los profesores y, en último extremo, el aprendizaje de los alumnos. La formación del profesorado se dirige a generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas.

En segundo lugar, Romero y Luis argumentan sobre *la no relación directa entre formación del profesorado y la mejora de la enseñanza, por un conjunto de factores mediacionales y contextuales*. Este es un debate que goza ya, al menos, de un tercio de siglo. Compartiendo algunas de las razones que señalan Romero y Luis, enmarcadas en la teoría de la estructuración de Giddens (1995a) sobre “agente” y “estructura” y en las insuficiencias de las teorías pedagógicas sobre el “pensamiento del profesor”, creo que también hay otras dimensiones que quiero poner de manifiesto.

Encuentro que el ensayo se concentra en la formación inicial, permaneciendo en el fondo (no en la penumbra) la permanente. Por ello mismo, los análisis y críticas que realizan se refieren más a un modelo “escolarizado” de formación, que es el predominante en este tipo de formación, cambiando otros tipos de formación en el trabajo a los que no afectarían tales críticas. Si en sus formatos más tradicionales se ha limitado a cursos escolarizados de formación, nuevas perspectivas han abogado por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. Desde esta perspectiva, apostamos por una formación que articule las necesidades de desarrollo indi-

vidual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. Además, la propia formación del profesorado deberá estar basada en una visión curricular, y no en un catálogo de actividades dispersas, a escoger según preferencias.

Acertadamente se critica, como “idealismo individualista”, la confianza infundada de que los conocimientos o creencias del profesor puedan explicar su práctica docente, muy presente en el pensamiento pedagógico, pero que en su grado extremo se manifestó en el modelo de “pensamiento del profesor” (*teacher thinking*), en su momento muy extendido entre nosotros y ya prácticamente abandonado o subsumido en otros constructos más amplios como “conocimiento profesional” o “identidad profesional”. En efecto, un planteamiento “mentalista” (ya sea teorías implícitas, creencias, conocimiento práctico o, en suma, conocimientos en general) olvida otros factores mediacionales cuando no “estructurales” que condicionan lo que finalmente sea la acción. Además, el exceso de atención prestada en las últimas décadas al “conocimiento del profesor” puede haber hecho perder la visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar. En formación del profesorado de lo que se trata es, pues, de –por un lado– determinar las metas o propósitos (el “para qué”) de la formación; por otro, aquello que necesitan los profesores (el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de la ciudadanía. Por último, estaría el “cómo” lograrlo: buenas prácticas que posibilitan la formación y políticas formativas que la apoyan.

La literatura ha destacado en las últimas décadas un conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesor como agente individual (Day, 2005; Marcelo, 2002): experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento (ge-

neral, didáctico del contenido, práctico), estrategias y habilidades de enseñanza, implicación emotiva y afectiva, así como el propósito moral con que afronta su trabajo, la motivación para seguir aprendiendo, sentido de interdependencia y trabajo en equipo, etc. Tenerlas en cuenta es clave para que la formación pueda incidir en los modos de hacer. Como reivindicamos en la última parte, se trata de situar la dimensión de sujeto, dejada hasta ahora en la sombra. De hecho, con la formación permanente al servicio de las reformas, dice Lourdes Montero (2006: 175), se ha tendido más:

... a la consideración de los profesores como objetos a transformar que cómo sujetos de esa transformación (la gran asignatura pendiente de la política de la formación permanente del profesorado en nuestro contexto es su consideración como sujetos).

La formación permanente del profesorado en España: contradicciones y posibilidades

Coincido sustancialmente con la historia, en algunos de sus hitos o incidentes críticos principales, que traza José María Rozada sobre la formación inicial, permanente y estructuras de apoyo. Evidentemente el asunto tiene muchas dimensiones, imposibles de recoger en pocas páginas. Pero no es eso lo que importa, sobre lo que contamos con una amplia literatura, sino las críticas por las fracturas o discontinuidades que ha presentado este campo. Por haber sido el ámbito más conflictivo me voy a referir, brevemente, al profesorado de Educación Secundaria, introduciendo otra dimensión (identidad profesional), que retomaré al final.

En primer lugar, la prolongada ausencia de formación pedagógica del profesorado de Secundaria ha hecho que la identidad profesional sea básicamente disciplinar. Cuando la identidad de base (profesor de Matemáticas, Lengua o Historia) choca con las demandas del ejercicio profesional (atender las vidas plurales de los alumnos, poner orden en la clase, orientar y educar), se genera –ya de entrada– la primera crisis

de la identidad profesional. Si necesitamos nuevos profesionales para salvar la crisis de identidad (Bolívar y Domingo, 2006), entonces hay que transformar –en primer lugar– la formación inicial, como –por ejemplo– se hizo en Francia con la creación (discutida) en 1989 de los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFMs)

Por su parte, repensar la formación permanente del profesorado, más allá de la racionalidad técnica dominante, supone articularla con las propias trayectorias profesionales, como hemos estudiado en otro lugar (Bolívar *et al.*, 1999), en modos que posibiliten reapropiar la experiencia adquirida en conexión con las nuevas situaciones de trabajo; en lugar de establecer una ruptura, como –muchas veces– ha sucedido con la formación continua al uso. Al respecto de lo segundo, los *cursos de formación* administrados principalmente desde los Centros de Profesores, con una oferta formativa mayoritariamente escolarizada, se han empleado instrumentalmente al servicio de la puesta en práctica de la Reforma. De este modo, las estrategias y formatos de formación se ponen al servicio de la implementación de los cambios externos; con lo que implícitamente –y, sin duda, así ha sido percibido por los docentes– se trata de adaptar a los profesionales a los cambios ya previamente diseñados, desligando formación y acción. En general, se han gestionado según una lógica adaptativa a posteriori a los cambios propuestos (Canário, 2005), como una condición para persuadir al profesorado para aplicarla. Con una teoría del cambio educativo “ingenua”, propia de los sesenta (cuando Mialaret declaraba “dadme enseñantes bien formados y haré no importa qué reforma”), se pretendía garantizar el éxito en la aplicación de la Reforma. En fin, como dicen Canário y Correira (1999: 141), referido al caso portugués, similar con la situación española,

La formación obligatoria y masiva ha puesto a todos los enseñantes en una posición de déficit y ha contribuido a una rápida desvalorización del valor de la formación profesional. En lugar de una solución al problema de la crisis de identidad del profesorado, la sobredosis de formación parece haber venido a agravar la enfermedad existente.

Este “modelo escolarizado” en la formación continua de adultos, realizada de manera puntual, como complemento o reciclaje de la formación inicial y poco articulado con las situaciones de trabajo, ha tenido escasas transferencias y efectos muy reducidos sobre las escuelas y en la actividad docente en el aula. Formarse primero para aplicar los currículos después, en espacios y tiempos separados, es la materialización de una epistemología de la práctica, como aplicación técnica de la teoría, que criticara bien Donald Schön (1992). Si bien se ha solido reconocer que los alumnos aprenden experiencialmente, construyendo a partir de lo que saben, hemos supuesto –por el contrario– que el problema de los profesores es que carecen de conocimiento, habilidades o destrezas, que deben ser remediadas por cursos de expertos, descontextualizados de su experiencia, para cada profesor como individualidad.

Por último, hablar, ante cualquier dificultad en la puesta en práctica de los nuevos currículos, de que el problema es debido a la falta de formación del profesorado suele ser una excusa para no entrar en cómo deban estar organizados los centros escolares y el ejercicio de la profesión docente. Se transfiere a otro lugar lo que es parte del propio problema. La formación del profesorado, en este sentido, llega a desempeñar la función de desviar –ocultando sus límites– dónde está la verdadera cuestión. Además, silencia que el problema creado puede estar en el propio diseño externo, en su desconexión con la cultura profesional y escolar, o en la falta de medidas organizativas o políticas adecuadas como para que la formación sea una exigencia –no un prerrequisito– de la propia dinámica de cambio. Sin una seria apuesta por reestructurar los centros y por rediseñar la profesión docente en la estructura organizativa de los centros, la añorada mejora educativa no ocurrirá, provocando –si acaso– la aversión del profesorado.

José María Rozada, acerca del *inveterado problema de la relación entre teoría-práctica*, presenta una propuesta particular en la que, para superar las brechas existentes, aboga por el cruce fecundo de teorías de segundo orden (académico y práctico) que

posibiliten un encuentro en lo que llama “pequeña pedagogía”, apoyada –a su vez– por la experiencia autobiográfica del autor. Siendo bienintencionada (ni la academia ni la práctica, tal como están situadas, pueden mutuamente fecundarse), me temo que el asunto, más que establecer nuevos modos de relación a nivel teórico, en la práctica, se trata –por un lado– de *una teoría del conocimiento para la enseñanza diferente de la dominante*; por otro, de *articular modos de relación entre Universidad y centros escolares*, como apuntaba en otra contribución (Bolívar, 2006a). En términos fuertes, de poco vale establecer ingeniosas relaciones, si no están articulados institucionalmente los espacios en que docentes y académicos, en un plano de igualdad y competencia respectiva, puedan apoyarse mutuamente. En este caso más que declaraciones teóricas, que nos retrotraería el asunto al perenne problema de la relación entre teoría-práctica, se trata de ver qué fórmulas institucionales se han hecho o pueden hacer. Así están emergiendo propuestas de *“modelos de relación interinstitucional”*, como relaciones (*partnerships*) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes (*networks*), grupos, alianzas, coaliciones o consorcios.

En último extremo, como han visto bien Cochran-Smith y Lytle (2002), depende de ¿quién debe generar o producir conocimiento sobre la enseñanza? y ¿qué conocimiento para la enseñanza? Un modo alternativo ha de cuestionar “el supuesto, ampliamente aceptado, de que el conocimiento para la enseñanza se genera fundamentalmente en la universidad y, por ello, desde fuera hacia dentro (‘externo/interno’), para luego ser utilizado en las escuelas como conocimiento no problematizado, transmitido desde el centro a la periferia” (pág. 13). La cuestión, pues, no es sólo epistemológica sino ideológico-política (poder y control del conocimiento): quién debe crear o construir conocimiento sobre la enseñanza, cómo el conocimiento generado localmente puede ser transferido/usado en otros contextos más generales o en qué medida el conocimiento local (práctico) o general (formal) puede ser utilizado para mejorar la propia práctica.

En otra dirección, acertada, Francisco García Pérez, desde el Proyecto IRES, plantea, para salvar el problema entre la teoría y la posterior práctica profesional, que la formación consista básicamente en el trabajo en torno a “problemas profesionales”, como problemas vinculados a la práctica cotidiana. Ello permitiría salvar el “efecto diferido”, dependiente de una racionalidad técnica que criticó magistralmente Schön (1992). El trabajo de investigación en torno a los ámbitos que se determinan (a su vez concretados en torno a tópicos) ofrece una excelente oportunidad para superar la brecha teoría-práctica en la formación inicial, como –por lo demás– acredita la experiencia del Proyecto IRES.

Por último, en este apartado, una reflexión sobre la formación del profesorado, aquí y ahora, no puede eludir entrar en el llamado “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) y especialmente en lo que pueda suponer en la *redefinición de la profesionalidad*. Comparto las tesis que al respecto mantienen los autores en su ponencia. La adopción acrítica del modelo de diseño seguido (“Proyecto Tuning”), en el particular maridaje establecido entre este Proyecto y la ANECA, propone que los objetivos, a nivel general o específico, deben expresarse en términos de *competencias*; a su vez la selección de conocimientos y contenidos de las titulaciones se han de hacer teniendo en cuenta las *competencias* vinculadas con *perfiles académicos y profesionales*. Partir del perfil profesional, como base para la toma de decisiones siguientes, supone subordinar la enseñanza universitaria al mundo laboral (“empleadores”), como no ocultan sus mentores. Se pretende formar individuos que posean activos competenciales para adaptarse a un futuro laboral flexible y cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de redefinir la profesionalidad mediante la regulación de una lista de competencias para la enseñanza, al modo como los departamentos de gestión humanos en las empresas las emplean para formar, seleccionar y reclutar trabajadores. Por eso, el debate sobre el rediseño de las titulaciones en términos de perfiles profesionales y competencias no es sólo técnico,

primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la sociedad (formar para el empleo o formación cultural amplia).

Las necesidades actuales y el perfil profesional deseable

Francisco García plantea la cuestión, de largo alcance y complejidad, sobre las demandas actuales y el deseable perfil del profesor en una escuela pública actualmente. En efecto, vivimos en un proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información, la creciente multiculturalidad, la individualización y el consiguiente ocaso de las dimensiones sociales, junto a un auge de una mentalidad neoliberal. Una propuesta de formación del profesorado para el siglo XXI no puede ser insensible a estas realidades; al contrario, las mutaciones operadas en el contexto social en las últimas décadas reorientan el papel de la escuela, al tiempo que reposicionan –entre sus prioridades– el papel y la formación del profesorado.

Algunas dimensiones requerirían mayor comentario, en especial aquellas que inciden directamente en el trabajo de los profesores (creciente multiculturalidad, necesidad de hacerse cargo de los cambios en las familias). Sólo voy a apuntar la que estimo como el problema más grave, que una perspectiva crítica no puede eludir: la exclusión social (y, consecuentemente, escolar) en una *sociedad crecientemente dualizada*. Las políticas neoliberales, unidas a la globalización económica, junto a los nuevos factores culturales o étnicos, están provocando –en los contextos más desfavorecidos– un incremento del fracaso y abandono escolar, reflejo a su vez de la exclusión social. Una nueva fractura, más allá del conflicto entre clases sociales, amenaza a la sociedad y centros escolares. Nuestras sociedades están dando lugar a una *doble clase de ciudadanos*: unos, incluidos e integrados; y otros, excluidos, con un amplio grupo interme-

dio, en la zona de exposición a la “vulnerabilidad social”.

El reto más grave actualmente, pues, para la institución escolar es que la exclusión social no se reproduzca internamente, lo que exige la intervención decidida de la acción pública, para que las medidas escolares no sean sólo paliativas (como las políticas, adoptadas en muchos países, de establecer zonas o territorios de acción educativa prioritaria o compensatoria). En este contexto, el discurso de la “igualdad de oportunidades”, propio de los setenta y ochenta, cuando aún se creía en los efectos igualadores de la escuela, ahora –en época de incertidumbre– se transforma en cómo garantizar la “cohesión social” (Dubet, 2005). La (re)producción de las desigualdades sociales y escolares tiene que ser pensada en los noventa en términos de evitar la exclusión.

En este contexto, como se hace eco Escudero (2006), se está planteando que una *educación democrática* de la ciudadanía debe consistir en recibir y adquirir una educación en condiciones formalmente equitativas y, más específicamente, en garantizar un currículum básico también a esa población en riesgo de exclusión. Los principios de equidad obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas en mayor grado de dificultad) tiene derecho a esa base cultural común. Al respecto, es preciso reconocer que los sistemas educativos formalmente comprensivos no han sido capaces de asegurarla. Como vemos en España, un porcentaje en torno al 25-30 % (incrementado en algunas zonas hasta el 40-50%) acaban la escolaridad obligatoria sin alcanzar, al menos oficialmente, aquellas competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones) sin las cuales no será ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Por eso, una reformulación de la comprensividad debe conducir a cómo garantizar a toda la población este bagaje indispensable para ser un ciudadano activo e integrado. Como dice François Dubet (2005: 67): “La definición de una cultura común como un bien garantizado a todos no se

presenta como una opción pedagógica, sino como una ‘decisión de justicia’, como una elección política cuyas consecuencias habría que evaluar luego en términos de pedagogía y de organización escolar”.

En las últimas décadas, si bien el nivel del sistema educativo se ha elevado, sin embargo –como dicen Baudelot y Establet (2006)– la altura del techo no se ha visto acompañada de un incremento de la base. Por tanto nuestro problema es, por decirlo en los términos que ellos emplean, cómo asegurar que el alumno más malo del instituto peor situado, al término de la escolaridad, posee ese bagaje básico. La cultura común que haya de configurar el currículum básico indispensable es un debate en el que, en muchos países, no se ha entrado, haciendo equivalente las enseñanzas comunes con el currículum básico. En Francia la llamada Comisión Thélot ha dirigido un extenso debate sobre el futuro de la escuela sobre la base común de indispensables (“socle comun des indispensables”); en España, siguiendo directrices marcadas por la Comisión Europea, se han introducido en la nueva Ley de Educación (LOE), en la definición del currículum, las llamadas “competencias básicas”. Todo dependerá de cómo se lleguen a implementar y utilizar. En cualquier caso, el núcleo del asunto, más allá de si se emplean o no “competencias”, es cómo garantizar a toda la población escolar aquel activo competencial que les impida ser excluidos socialmente, dimensión que los sistemas comprensivos formalmente, por sí mismos, no han conseguido.

El sujeto de la formación y la configuración de las identidades docentes

En las últimas décadas, al hilo de las nuevas sensibilidades propias de la segunda modernidad, la formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido da lugar a una determinada identidad profesional, por lo demás ya no estable de por vida,

sino fluida y cambiante. Aquello que una profesora o profesor sea, se sienta, e incluso la pasión con que vaya cada día a clase será, así, fruto del *vitae cursu*. Ya hace años, Pierre Dominicé (1990) escribió un bello libro sobre *la historia de vida como un proceso de formación*, en el que “el proceso de formación se asimila a la dinámica constructiva de la identidad del adulto” (pág. 110).

Frente a la impersonalidad del oficio docente, un enfoque biográfico-narrativo e identitario de la formación del profesorado, al que me he dedicado con algunos colegas en los últimos años (Bolívar *et al.*, 2005; Bolívar, 2006b), se quiere inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad” sobre la propia práctica y el sujeto se expresa como “autor” de los relatos de prácticas. Las historias de vida, como he argumentado (Bolívar, 2005b), pueden ser un medio de expresión de la identidad personal y profesional. Como con clarividencia afirma Nias (1996: 305-6), “*la pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si la enseñanza como trabajo se está progresivamente desprofesionalizando, como se puede ver en las orientaciones actuales de las políticas educativas de todo el mundo, es precisamente porque –de modo paralelo– se está despersonalizando*”. En esta situación postmoderna reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, tal vez, lejos de un posible neorromanticismo, sea uno de los posibles modos de incidir políticamente. En fin, desde el lema de que lo personal es político, convendría repensar las políticas (primeras) desde las segundas (los deseos y proyectos de los sujetos).

Diversos analistas han llamado la atención sobre cómo lo social se desvanece (Touraine, 2005) para dar lugar a una “sociedad de los individuos”, como la denominó Norbert Elias, o una “sociedad individualizada” como dice Zygmunt Bauman, abocando a un “individualismo institucionalizado” según Ulrich Beck o, en otra dimensión, a una “des-institucionalización” (Dubet, 2006). Aunque lo lamentemos, por lo que supone de desintegración de la ciudadanía, “la individualización ha venido para quedarse”, señala Bauman. Por tanto, abordar la profesionalidad del profesorado

hoy supone partir del impacto en la nueva manera de conducir sus vidas, por lo que el posible sentido integrado de acción colectiva hay que plantearlo sobre otras bases, que ya no son las de la comunidad moderna.

La individualización, por lo que nos importa, tiene –al menos– dos consecuencias: se buscan soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas, a las que se refieren Romero y Luis en su trabajo anterior; por otra, los problemas sociales (en nuestro caso, de política educativa) son vividos psíquicamente como sentimientos de culpa, ansiedad o conflicto. En esta situación hemos de funcionar con nuevas modalidades de gestión de lo social basadas en la *individualización*, donde los individuos se ven impelidos a construir su propia biografía, en muchas ocasiones desvinculados de las instituciones en que trabajan.

En una de las mejores obras sociológicas sobre el tema, Giddens (1995b) mantiene que la identidad se convierte en un “proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, continuamente revisada” (págs. 13-14), lo que está forzando a una “transformación de la intimidad”, que busca nuevos modos de realización (“política de la vida”), dado que la “política de emancipación” moderna o ilustrada no lo ha satisfecho. Como ha puesto de manifiesto Dubet (2006), en las profesiones dedicadas al “cuidado del otro” (médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores), la institución (en este caso, la escuela) ya no proporciona una identidad reconocida a sus profesionales, que tienen que ganársela personalmente y cotidianamente en el propio contexto de trabajo. Por tanto, la identidad, en cuya búsqueda andan los individuos, ya no es un lugar adscrito a una posición en un orden establecido, es –por tanto, más bien– un proyecto a realizar.

La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales.

Por otra parte, es una *construcción singular*, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En tercer lugar, es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona (Cattonar, 2001). Como dice Canário (2005):

“Esta producción identitaria se corresponde con un proceso dinámico que atraviesa diacrónicamente la vida de los individuos y es un resultado de la confrontación entre la dimensión individual y las dimensiones colectivas de la acción profesional. La producción de identidades profesionales se confunde y se sobrepone a un proceso largo y multiforme de socialización que abarca toda la vida profesional. Las situaciones deliberadas de formación profesional se corresponden, en esta perspectiva, a los “momentos fuertes” de socialización profesional, ya sean actividades de formación inicial o permanente, dentro o fuera del contexto de trabajo” (pág. 132).

La formación se entiende, así, como un proceso reflexivo de apropiación personal, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores). Por eso, otras prácticas institucionales de formación se dirigen a la *personalización de los programas formativos*. En estos casos se trataría de pasar de la “lógica del catálogo” presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una “lógica del proyecto”, ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro. Las formas, en exceso racionales, en la implantación de los cambios han afectado de modo negativo a las condiciones personales de trabajo y vivencia de la profesión (imagen social deteriorada, pérdida de autoestima profesional), sentida como un proceso de “reconversión” (Bolívar, Gallego *et al.*, 2005).

En esta segunda modernidad, más “líquida”, estamos obligados a reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la escuela y al papel de los profesores dentro de ella en tiempos que ya no son las décadas gloriosas pasa-

das. Es preciso explorar nuevas avenidas que puedan recrear la profesión de profesor y regenerar el atractivo para ejercerla. Si bien cabe ver esta individualización como una reclusión en lo privado, es mejor verla, según explica Beck, como una política en que los individuos individualizados, dedicados al bricolaje de sí mismos y su mundo, puedan ser “reincrustados” en las preocupaciones colectivas. En estas nuevas condiciones, la reflexividad convierte a los actores en “políticos de la vida” antes que miembros de una comunidad política, donde las vivencias individuales desplazan la preocupación pública. El problema grave es, pues, ¿cómo anclar la política de la vida individual, ya irrenunciable, en un marco colectivo, una vez disueltas algunas pautas colectivas de vida?

Lo que en este último punto he querido apuntar es que la profesionalidad docente, además de la dimensión de conocimiento y saber hacer, se sostiene cotidianamente en la dimensión emocional, como la pasión que “mueve” a actuar, siendo un oficio donde lo profesional no puede ser disociado de lo personal. En unos momentos en que los cambios sociales y la política educativa están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, se vuelve esencial comprender el lado emocional del trabajo de los profesores, tanto para la crisis identitaria como para las posibilidades de su reconstrucción. Creo que esta línea emergente formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas, dentro del nuevo paradigma (Touraine, 2005) para comprender el mundo de la docencia.

REFERENCIAS

- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (2006). Pour un Smic scolaire et culturel. *Cahiers pédagogiques*, nº 439, 26-27.
- BLOCH, E. (2004). *El Principio Esperanza*, 1. (Trad. de F. González Vicén, ed. de F. Serra). Madrid: Ed. Trotta, vol. 2 (2006) [1ª ed. en Madrid: Aguilar 1977-80].
- BOLAM, R., McMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S. y WALLACE, M. (dirs.) (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of

- Bristol y Department of Education and Skills. Research Report nº 637. Disponible on line.
- BOLÍVAR, A. (dir.) et al. (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- BOLÍVAR, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En DOMINGO SEGOVIA, J. (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro, 51-68. Reeditado en México: SEP/Octaedro, 2004.
- BOLÍVAR, A. (2005a). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, vol. 26 (92), 859-888.
- BOLÍVAR, A. (2005b). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia Social*, 9, 58-69.
- BOLÍVAR, A. (2006a). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- BOLÍVAR, A. (2006b). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Malaga): Aljibe.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339-355.
- BOLÍVAR, A., GALLEGO, M. J., LEÓN, M. J. y PÉREZ, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13(45). Revista electrónica.
- BOLÍVAR, A. (en prensa). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Oporto: Porto Ed.
- CANÁRIO, R. y CORREIA, J.A. (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4 (2), 131-142.
- CATTONAR, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 10 (mars), 35 pp. Disponible on line.
- COCHRAN-SMITH, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (11). Revista electrónica.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S.L. (2002). *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). The New Teacher Education: for Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3-17.
- CUESTA, R., MAINER, J., MATEOS, J., MERCHÁN, J. y VICENTE, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la realidad y el deseo. *Con-Ciencia social*, 9, 17-54.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- DARLING-HAMMOND, L. y BARATZ-SNOWDEN, J. (2005). *Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad)*. Barcelona: Gedisa.
- ESCUDERO, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 21-51.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- GIDDENS, A. (1995a). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, A. (1995b). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- GOODSON, I.F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.
- LOUIS, K.S. y KRUSE, S.D. (eds.) (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MARCELO, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35). Revista electrónica.
- MONTERO, L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Auto-

- nomías. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 155-194.
- NIAS, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- ROMERO, J., LUIS, A., GARCÍA PÉREZ, F. y ROZADA, J. M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. Ponencia en el XI Encuentro Fedicaria (Santander, julio). Recogido en este número.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L.S. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. Disponible: <http://www.ugr.es/~recfpro> (Consultado 22 de junio de 2006).
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.