

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona

TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO SOBRE TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DIALÓGICO

1. LEA INDIVIDUALMENTE LA TENDENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE LE HA ASIGNADO. LA PREGUNTA ES ¿DE QUÉ TRATA LA TENDENCIA?

2. MIENTRAS ACABAN LOS DEMÁS VAYA AL FINAL DE DOCUMENTO AL TEXTO “ALGUNOS TEMAS PENDIENTES”.

3. PONGALO EN COMÚN CON EL PEQUEÑO GRUPO Y RESPONDA A LA PREGUNTA: ¿DE QUÉ TRATA? EXPLÍQUELO A LOS COMPAÑEROS Y A LAS COMPAÑERAS.

4. VAYA AL GRUPO DE EXPERTOS (LOS QUE TIENEN LA MISMA TENDENCIA DE FORMACIÓN) Y PONGAN EN COMÚN LA TENDENCIA CORRESPONDIENTE Y RESPONDAN A LAS PREGUNTAS: ¿QUÉ ES EL QUE CARACTERIZA ESPECÍFICAMENTE LA TENDENCIA? ¿CUÁLES SON LAS REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO? ¿CÓMO LLEVARLO A CABO?

5. EN EL GRUPO EXPERTO ESCOJAN UN O UNA PORTAVOZ POR EXPONER LA TENDENCIA. PREPAREN LA EXPOSICIÓN CON EL ESQUEMA SUMINISTRADO.

6 EN PLENARIA, LOS O LAS PORTAVOCES CORRESPONDIENTES EXPONDRÁN LAS CINCO TENDENCIAS.

EL ÉXITO DE CADA UNO ES EL ÉXITO DEL GRUPO Y EL ÉXITO DEL GRUPO ES EL ÉXITO DE CADA UNO.

TENDENCIA 1: “LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO HA DE HACER INCIDENCIA EN LAS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS DEL PROFESORADO”.

Históricamente, los procesos formativos se han realizado para dar solución a problemas genéricos, uniformes, estándares. Se intentaba dar solución a problemas que, se suponía, tenía todo el profesorado y que había que resolver mediante la solución genérica que los expertos, en el proceso de formación, aportaban. Ello ha comportado en los procesos de formación unas **modalidades**¹ donde predomina una gran descontextualización de la enseñanza, de los contextos reales de los enseñantes, ya que para diferentes problemas educativos se sugería la misma solución, al margen de la ubicación geográfica, social y educativa concreta del profesor o profesora y de cuáles fueran las circunstancias que rodearan tal problema educativo.

Este tratamiento de la formación como un problema genérico ha ocasionado un sistema de formación estándar basado en un modelo de entrenamiento². Muchos profesores están acostumbrados a asistir a cursos y seminarios en los que el ponente es el experto que establece el contenido y el desarrollo de las actividades. En un curso o una sesión de "entrenamiento" los objetivos y los resultados que se espera adquirir están claramente especificados y suelen plantearse en términos de conocimientos (por ejemplo, explicar los principios del aprendizaje significativo) o de desarrollo de habilidades (por ejemplo, los participantes han de mostrar que saben utilizar en la discusión de clase cuestiones sin un esquema preestablecido).

En este modelo es el formador el que selecciona las actividades (p.e. explicación, lecturas, demostración, juego de roles, simulación, explicaciones...) que se supone han de ayudar a los docentes a lograr los resultados esperados.

La concepción básica que apoya “el entrenamiento” es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase y para ello se utilizan modalidades como cursos, seminarios dirigidos, talleres con expertos 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 tenían otras personas: los profesores y profesoras. La base científica de esa forma de tratar la formación permanente del profesorado ha sido históricamente el positivismo, una racionalidad técnica que buscaba con ahínco en la investigación educativa acciones

¹ Con el término modalidades de formación nos estamos refiriendo al análisis de las prácticas y de los contenidos que se imparten y comparten en los procesos de formación (el modo). De manera específica nos podemos sumar a la definición suministrada por el MEC (1994) donde define la **modalidad formativa** como "las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores y organizadoras, "expertos", asesores, participantes...), el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones y las estrategias preferentes con las que se desarrollan, etc."

² En la mente de muchos formadores y enseñantes "entrenamiento" es sinónimo de formación permanente, y configura el modelo que lleva a los profesores a adquirir conocimientos o habilidades por medio de la instrucción individual o grupal dirigida por un experto.

generalizadoras para llevarlas a los diversos contextos educativos. La formación mediante ejemplos exitosos de otros (sin pasar por la contextualización, el debate y la reflexión) intentaba dar respuesta, sin mucho eco, a ese ilusorio problema común. Con esta pócima mágica que el formador/a entrenador ponía a disposición de todo el profesorado asistente se pretendía de forma ilusoria que cambiando el profesorado por igual se cambiaría la educación y sus prácticas. Sin tener en cuenta la idiosincrasia de la persona y del contexto.

Es evidente, desde ya hace tiempo, que en la realidad del profesorado no hay tantos problemas genéricos sino muchas situaciones problemáticas que se dan en contextos sociales y educativos determinados, y, últimamente, esas situaciones problemáticas y esos contextos se han hecho más complejos. En la formación, el contexto en el que se dan las prácticas educativas, o sea la propia institución educativa y la comunidad que envuelve ésta, asume así una importancia decisiva.

En primer lugar hallamos diversas tipologías de profesorado. En segundo lugar, un desempeño profesional diversificado con desarrollos profesionales específicos. En tercer lugar, la zona de trabajo: rural, semirural, urbana, suburbial y el clima laboral dentro del centro. Estas características personales y los diversos intereses que conllevan configuran una serie de elementos que tanto pueden favorecer la formación como obstaculizarla mediante la aparición de ciertas resistencias. Por ejemplo la diversidad puede provocar que, por un lado, podemos encontrar que la formación sólo alcanza a los que ya están predispuestos a ello y, por otro lado, que la formación se centra en temas en los que ya están previamente interesados y no en los que les son necesarios. Pero eso es como la vida misma.

Si la diversidad de las prácticas educativas es evidente, si el contexto influye en la forma de enseñar y pensar la educación, si es difícil hablar de profesorado en genérico sino más bien de profesor y profesora, la alternativa a esta formación estándar y solucionadora de problemas genéricos (al “entrenamiento”) es la progresiva sustitución de la formación estándar dirigida por expertos académicos que dan soluciones a todo, por una formación que se acerque a las situaciones problemáticas en su propio marco, es decir, a la práctica de las instituciones educativas. Una formación que partiendo de las complejas situaciones problemáticas educativas ayude a generar alternativas de cambio en el contexto donde se da la educación. Ayude más que desmoralice a quien no puede poner en práctica la solución del experto/a porque su contexto no le apoya o las diferencias son tantas que es imposible replicar la solución (a menos que ésta sea rutinaria y mecánica).

La formación permanente del profesorado en el análisis de la complejidad de esas situaciones problemáticas requiere necesariamente dar la palabra a los protagonistas de la acción, responsabilizarles de su propia formación y desarrollo en la institución educativa en la realización de proyectos de cambio. La práctica teórica, más que la teoría-práctica usual en las modalidades estándar sino es únicamente teoría-teoría, se destaca, conjuntamente con la reflexión sobre lo que sucede en mi/nuestra acción educativa, como elemento importante en esta forma de pensar la formación permanente del profesorado.

La formación basada en situaciones problemáticas centradas en los problemas prácticos responde a las necesidades definidas de la escuela. La institución educativa se convierte en lugar de formación prioritario mediante proyectos o investigaciones acciones frente a otras modalidades formativas de entrenamiento.

La escuela pasa a ser foco del proceso "acción-reflexión-acción" como unidad básica de cambio, desarrollo y mejora. No es lo mismo que en la escuela se dé una innovación, a que la escuela sea sujeto y objeto de cambio.

Pero para realizar una formación de las situaciones problemáticas se ha de partir de las necesidades reales y que la estructura escolar contemple la participación de las personas. Participar en la formación significa participar de una manera consciente, implicando su ética, sus valores, su ideología que nos permite comprender a los demás, analizar sus posicionamientos y sus visiones. También es fundamental que la formación suponga una mejora profesional inteligible y que esté suficientemente explicitada y resulte comprensible. La formación, en cuanto que proceso de cambio, siempre generará resistencias, pero éstas tendrán un carácter más radical si la formación se vive como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil.

Esta participación comporta la creación de un sistema de comunicación mediante el cual se llegue a las personas implicadas, para que éstas puedan corresponsabilizarse efectivamente en el proceso organizativo y también en la dirección, coordinación y toma de decisiones del ámbito. Para conseguir este grado de participación resultará fundamental suministrar a los implicados los medios para adaptar continuamente la formación a sus necesidades y aspiraciones. La participación será necesaria no únicamente en la etapa organizativa sino también en el momento de llevar a la práctica la formación, de manera que se establezca un proceso continuo de modificación e introducción de las **estrategias** basado en la experiencia acumulada y, a la vez, en las nuevas necesidades detectadas.

La ventaja que supone para el profesional en ejercicio trabajar en este contexto radica en que su experiencia les permite desarrollar un papel constructivo y creativo en el proceso de planificación y decisión, un rol no únicamente técnico en el que se da una subordinación a la producción del conocimiento, una separación entre la teoría y la práctica, un aislamiento profesional, una marginación de los problemas morales, éticos y políticos, un gremialismo y una descontextualización que constituyen, todos ellos, verdaderos obstáculos en la formación. La no participación y la no implicación son, sin lugar a dudas, obstáculos difícilmente superables para llevar a cabo una formación en un contexto determinado

Todo ello comporta un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas investigadores de intervención educativa.

¿QUÉ HACER EN LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN?

1. Formación desde dentro para analizar las situaciones problemáticas

La formación desde dentro es fruto de la decisión o aceptación de un grupo de profesores y profesoras que puede tener las siguientes características:

1. La finalidad es cubrir necesidades o situaciones problemáticas colectivas. La organización es un todo.
2. Sus resultados afectan al colectivo. Pretende la innovación institucional. El compromiso será fundamental.

3. Refuerza el sentido de pertenencia. Todos tenemos los mismos o parecidos problemas o, por lo menos, los compartimos.
4. Refuerza el autoconcepto. Me empiezo a ver reflejado (yo y mis problemas) en los demás, me empiezo a conocer a mí mismo por confrontación de opiniones con gente con la que tengo confianza. Son mis propios compañeros.
5. La amistad de los compañeros del equipo me da seguridad. Es fundamental el ambiente distendido, la comodidad de las relaciones.
6. La autoestima se potencia, el individuo se siente aceptado, seguro, comparte sus problemas sin dificultad. En definitiva, mejora la opinión de sí mismo.
7. La persona se siente arropada (pertenencia). Puede consultar dudas, experiencias, actividades con otras personas de su propia institución; ellos están haciendo lo mismo que él/ella.
8. Sus logros se centran en promover el cambio en la globalidad de la organización y, si no es posible en todos, sí en una buena parte de ellos.
9. Se adapta a los criterios de una evaluación formativa. Se estudia el proceso, todos trabajamos en él y vamos analizando el resultado paso a paso.
10. También puede tener el inconveniente de que una parte de las personas no la acepte. Pero es más difícil, pues se parte de un acuerdo común.
11. Se realiza en el contexto.

2. Análisis crítico de casos (o de casos-situación problemática).

Sesiones de análisis crítico de casos pueden ser una fuente de desarrollo personal y profesional.

Para ello será necesario:

- Describir y analizar situaciones únicas.
- Generar ideas conjuntamente.
- Buscar conocimientos que nos ayuden a analizar el caso.
-

3. Diagnosticar las situaciones problemáticas colectivas

Será fundamental en el proceso de formación, diagnosticar las situaciones problemáticas del colectivo. Ello se puede hacer mediante la reflexión y análisis sobre situaciones problemáticas de la práctica. ¿Cómo?:

- No partir de carencias o deficiencias sino de mejora y desarrollo de las situaciones problemáticas.
- La presencia de un acuerdo inicial en seguir el proceso de formación por parte de la institución educativa o el grupo de profesores y profesoras, lo que implica reconocer la experiencia y facilitar recursos al equipo docente para que realice sus propósitos. Predisposición al diálogo, decisión y acción.
- Que el profesorado participante reciba una formación que les permita adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos (proyecto-formación).
- Que los docentes tengan tiempo para reunirse, reflexionar y desarrollar el proyecto.
- Que el equipo disponga de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores para consultar las decisiones que toman y el proceso que siguen.
- Que el proyecto tenga una dirección que oriente y guíe el proceso para que las decisiones significativas sean tomadas por todos los profesores y profesoras participantes.

Será imprescindible tomar en consideración la experiencia personal y profesional del profesorado, de sus motivaciones, del medio de trabajo y, por otra, la participación de los interesados en la formación y en la toma de decisiones que les conciernen directamente.

TENDENCIA 2: “LA NECESIDAD DE ABANDONAR EL INDIVIDUALISMO DOCENTE PARA PASAR AL TRABAJO COLABORATIVO³”.

La enseñanza se ha convertido en un trabajo necesaria e imprescindiblemente colectivo para mejorar el proceso de trabajo del profesorado, la organización de las instituciones educativas y el aprendizaje del alumnado. Pero, esa escuela cartón de huevos, propicia una cultura individualista, una cultura del aislamiento, con sus ventajas e inconvenientes. Y es importante sopesar si, esa cultura, propia más inconvenientes que ventajas. Aún así en este apartado no me refiero a ese individualismo forzado sino al individualismo escogido por el docente o desarrollado por la cultura profesional.

Aún así, no debemos confundir tampoco el aislamiento del individualismo con la individualidad o individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), ya que la individualidad es “capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente” (Hargreaves, 1996: 206) y la individualización presupone al individuo como diferente, actor, diseñador, y creador de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones. La individualidad y la individualización puede ser buena ya que el profesor/a necesita momentos para repensar su “proyecto de vida”. Puede ser bueno realizar prácticas individuales⁴ y ello puede comportar un cierto aislamiento. Toda práctica profesional y personal necesita, en algún momento, una situación de análisis y reflexión que debe o puede realizarse en soledad.

Ni tampoco confundir la colaboración con procesos forzados, formalistas o de adscribirse a modas que suelen ser más nominales y atractivas que procesos reales de colaboración.

Uno de los procedimientos que puede ayudar a romper ese individualismo es la formación permanente del profesorado. Y de dos formas:

1. Realizar una formación colaborativa del colectivo docente, con el compromiso y la responsabilidad colectiva, con interdependencia de metas para convertir la institución educativa en un lugar de formación permanente como proceso comunicativo compartido, para aumentar el conocimiento profesional pedagógico y la autonomía (autonomía participativa y no autonomía consentida) . Es provocar que se vea la formación como parte intrínseca de la profesión, asumiendo una interiorización cotidiana de los procesos formativos y con un mayor control autónomo de la formación. Pero esa formación colectiva supone también una actitud constante de diálogo, debate, consenso no impuesto, no huir del conflicto, indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve.
2. Desarrollando una formación permanente donde la metodología de trabajo y el clima afectivo sean pilares del trabajo colaborativo. Un clima y una metodología formativa que sitúe al profesorado en situaciones de identificación, de participación, de aceptar críticas, de discrepancia, suscitando la inventiva y la capacidad de regularlo. La capacidad de respetar la diferencia y de elaborar itinerarios diferenciados con distintas herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas.

³ Utilizamos el término colaboración incorporando el concepto de cooperación y colegialidad, aunque somos conscientes de matices interpretativos en los diversos términos.

⁴ Existe en la ciencia política y social toda una tradición de debate sobre el individualismo no existiendo unanimidad en cuanto al significado sino diversos conceptos. En este apartado analizamos y criticamos el individualismo como concepto moral anclado en la teoría liberal donde el individuo es la medida de todas las cosas.

Si analizamos ese segundo punto, desde mi punto de vista, en la metodología formativa se debería partir de unas modalidades y estrategias de formación organizadas sobre la base del trabajo en grupo, centrarse en un trabajo colaborativo para la solución de situaciones problemáticas. La colaboración es un proceso que puede ayudar a entender la complejidad del trabajo educativo y dar respuestas mejores a las situaciones problemáticas de la práctica.

Pero también es cierto, que el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras no es fácil ya que es una forma de entender la educación que busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales de intercambio y diálogo a partir de del análisis y la discusión entre todos al momento de explorar nuevos conceptos para conocer, compartir, y ampliar metas de la enseñanza y la información que cada uno tiene sobre un tema. Cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo. El profesorado comparte la interacción, el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo.

Ello supone una orientación de la formación hacia un proceso de provocar una reflexión basada en la participación (aportación personal, no rigidez, motivación, metas comunes, normas claras, coordinación, autoevaluación) y mediante metodología formativa basada en casos, intercambio, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas...) y exige un planteamiento crítico y no domesticado de la formación, un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base. Ello supone que la formación permanente ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes con una nueva metodología formativa que debería fundamentarse en diversos pilares o principios:

- Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, esto es, analizar, probar, evaluar, modificar... en grupo. Propiciar un aprendizaje de la colegialidad participativa y no una colegialidad artificial (la colegialidad artificial viene a menudo provocada por la obligación externa de realizar ciertos trabajos que demandan un proyecto colectivo pero sin el necesario proceso real de colaboración).
- Establecer una correcta secuencia formativa que parta de los intereses y necesidades de los asistentes a la formación.
- Aprender mediante la reflexión y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Partir de la práctica del profesorado. Como dice Perrenoud (2004:76) “partir de las prácticas y de las representaciones de los enseñantes formados debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo; si se parte de las preguntas y de las prácticas de los enseñantes en formación, es inútil crear un currículo, hay que improvisar, trabajar intensamente durante las pausas y entre las sesiones, para construir una formación “a medida”.
- Aprender en un ambiente de colaboración, de diálogo profesional y de interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos. Crear un clima de escucha activa y de comunicación.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto.
- Superar las resistencias al trabajo colaborativo debido a concepciones de formas de aprender diferentes o modelos de enseñanza-aprendizaje distintos.
- Conocer las diversas culturas de la institución para vislumbrar los posibles conflictos entre colegas.

La metodología debería decantarse, en la formación permanente por un proceso de participación

inherente a situaciones problemáticas que no puede llevarse a cabo únicamente mediante un análisis teórico de la situación en sí, sino que la situación percibida debe ser reinterpretada en el sentido de que necesita una solución, es decir, una modificación de la realidad.

La formación asume así un conocimiento que permite crear procesos propios de intervención, en vez de dar una instrumentación ya elaborada, para ello será necesario que el conocimiento sea sometido a crítica en función de su valor práctico, del grado de conformidad con la realidad y analizando los presupuestos ideológicos en los cuales se basa.

La formación individualista lleva a una formación personalista⁵ versus colaborativa

Nos referimos aquí a la formación dirigida a la persona como individuo sin tener en cuenta el grupo, la comunidad y el contexto donde se ubica. Podemos afirmar que la formación personalista y aislada puede originar experiencias de innovación pero difícilmente una innovación de la institución y de la práctica colectiva de los profesionales. La experiencia de innovación nace, se reproduce y muere con el profesor o profesora. Es una experiencia de aula que no repercute en el colectivo (excepto honrosas y conocidas excepciones). La innovación institucional pretende que la innovación arraigue en el colectivo, forme parte de la cultura profesional y se incorpore a los procesos educativos como proceso normal de funcionamiento. Esa innovación institucional es el objetivo prioritario de la formación permanente.

El compartir con otros dudas, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos... son elementos importantes en la formación de las personas y en su desarrollo personal y profesional.

Una forma de combatir ese aislamiento e individualismo que provoca es la formación colaborativa, tanto en la institución educativa como en los procesos metodológicos de la formación estándar, el profesorado pueden explicar qué le pasa, qué necesita, cuáles son sus problemas, etc., va asumiendo que no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas por otros como muchas veces le han tenido acostumbrado, sino que puede participar activa y críticamente, desde y en el propio contexto educativo, en un proceso formativo más dinámico y, por supuesto, más flexible y donde los colegas tienen los mismos o similares principios.

Para evitar esa cultura personalista hay una serie de modalidades y estrategias formativas importantes y destacadas en las que basar la formación permanente en los diversos contextos educativos: la potenciación de grupos colaborativos en los territorios, los movimientos de renovación pedagógica, la agrupación de escuelas rurales, las comunidades de formación o intelectuales en una o varias escuelas, los grupos de proyectos interdisciplinarios, las redes telemáticas o no telemáticas, la afiliación a organizaciones de enseñantes, los grupos de intercambio de ideas o experiencias, los equipos autónomos de investigación sobre la práctica educativa, etc. Ahí, debe incidir y potenciar la formación permanente.

¿QUÉ HACER EN LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN?

- Procedimientos formativos mediante la indagación colectiva, la investigación-acción para reflexionar con los colegas sobre las situaciones problemáticas que les atañen.

La investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a

⁵ No quisiera que en este apartado se confundiera formación personalista con el movimiento del personalismo o su derivación en una pedagogía personalista, donde se reivindica a la Persona, como ser concreto, relacional y comunicativo.

la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que su enseñanza se desenvuelve. Para esto, debe unir en una amalgama, teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional. Todo ello implica que la investigación-acción en la formación del profesorado se asume como un compromiso político y no técnico o únicamente de mejora profesional.

Un posible proceso puede ser:

En grupo, los profesores y profesoras identifican una situación problemática o un tema que sea de su interés a partir de una observación o una reunión reflexiva.

- Plantean formas diferentes de recogida de información sobre la situación problemática inicial, que puede implicar tanto un estudio bibliográfico como a partir de los datos obtenidos en el aula o en la escuela.
- Estos datos se analizan en grupo.
- Se realizan los cambios pertinentes.
- Y se vuelven a obtener nuevos datos e ideas para analizar los efectos de la intervención que se ha realizado y continuar con el proceso de formación desde la práctica.

La investigación-acción posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de los profesores y profesoras en investigadores sobre sí mismos, instándoles directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos. Es una forma democrática de investigación que se hace por los "prácticos" y desde la práctica, que todos los actores participan por igual y se comprometen en cada una de las fases de la investigación ya que se comunican entre sí mediante una relación simétrica y aceptan la diversidad de puntos de vista y las diferentes tomas de decisión. La investigación-acción posibilita, dentro de un marco de política de colaboración, el desarrollo personal y profesional del profesorado y formarse en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia profesional asumiendo alternativas adicionales de innovación y comunicación.

- **Utilizar la narración como medio de formación**

Narrar es compartir (alguien cuenta a otra persona su experiencia compartiendo fragmentos de la vida cotidiana), relatar, con otros la enseñanza, o sea vivir la historia desde dentro.

La experiencia, relatada por las voces que han vivido las diversas situaciones narradas, acaba impregnando las ideas y las conductas de otras personas que participan también de una misma actividad o profesión. La narración es una técnica que puede permitir conocer los entresijos de lo que sucede a través de la interacción con los símbolos compartidos, con la experiencia de otros, y la sociabilidad se demuestra también con la capacidad de escuchar a otros. En este sentido, la narración, los relatos del profesorado, pueden ayudar de gran manera a la formación del profesorado. Es dar voz propia a las prácticas del profesorado, a sus narraciones e historias de vida profesional, o favoreciendo el escuchar y el compartir unas vivencias personales que ayudan a avanzar a uno mismo y pueden ayudar a otros a avanzar.

TENDÈNCIA 3: “EN LA FORMACIÓN EL PROFESORADO, ÉSTE HA DE SER SUJETO DE FORMACIÓN CON UNA IDENTIDAD DOCENTE⁶”.

La historia del profesorado y de su formación es una historia de dependencia y subsidio, de ser objeto de todo (o de una subjetividad racional) y, predominantemente, de la formación. Lo podemos comprobar viendo el Currículum cerrado, la poca autonomía, la dependencia orgánica, la desconfianza endémica, el predominio de cursos, la necesidad de acreditaciones para el desarrollo, el sometimiento jerárquico, el concepto de semiprofesional, los expertos que dictan normas, los saberes o conocimientos profesionales dados, la profesión sin reconocimiento de **identidad**, etc. Durante las últimas décadas se han abierto importantes brechas en esa pedagogía del subsidio y la dependencia dando importancia a la subjetividad de los docentes o, sea, el ver que la experiencia educativa no es neutra sino eminentemente subjetiva con valores éticos y morales, y creer en la capacidad, por otra parte normal, de ser sujetos de conocimiento, de dar entidad e identidad, de generar conocimiento pedagógico que estructura y orienta su teoría y su práctica y ello a pesar de la tendencia normativizadora (y académica en su histórica relación entre teoría y práctica) de las administraciones educativas, tendencia que se acentúa más por desconfianza y control ante lo que se hace en educación que por asegurar una calidad educativa.

En formación permanente, la consecuencia de este tipo de actuación ha ocasionado que el profesorado sea condenado a ser objeto de formación, muchas veces, con una formación que, difícilmente, se podría aplicarse a otros colectivos profesionales (como no sean también educativo), o sea una formación que se dirige a profesores y profesoras sin identidad profesional, aunque esa identidad siempre existe aunque no sea reconocida⁷, con unas características, valores y peculiaridades prácticas sociales y educativas determinadas (se le crea un “habitus” (Bourdieu, 1991) externo o sea, una determinada forma de ver la teoría y la práctica educativa). Así es normal que, 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, eso no debe ser lo predominante sino el que el profesorado asuma ser sujeto de la formación compartiendo sus significados con la consciencia de que somos sujetos cuando nos diferenciamos trabajando juntos y desarrollando una identidad profesional (el yo personal y colectivo que nos permite ser, actuar y analizar lo que hacemos) y no un mero instrumento en manos de otros. Como dice Melucci (1996) “La identidad puede negociarse porque existen sujetos de acción que ya no se definen objetivamente o externamente, sino que son ellos mismos los que poseen la capacidad de producir y definir el significado de lo que hacen”. La formación como ayuda a definir ese significado de lo que se hace y a tener nuevos saberes también ayuda a cambiar la identidad y el yo de forma individual y colectiva.

Como muy dice Day (2006:68), “en la bibliografía sobre la formación del profesorado, los

⁶ Cuando hablamos de identidad docente no queremos sólo verla como conjunto de rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo sino como el resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona o grupo íntimamente conectados, de ser objeto de sí misma que da sentido a la experiencia y integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos.

⁷ Siguiendo a Ball (1972) podemos decir que hay una identidad dentro de las escuelas, la identidad situada que es maleable en el contexto y la identidad sustantiva que es más estable y que es la forma de pensar de la persona.

conceptos de yo y de identidad se utilizan a menudo de forma intercambiable. Como concepto, la identidad está íntimamente relacionada con el concepto de yo. Ambos son constructores complejos y ello se debe en gran parte a que se basan en importantes áreas teóricas y de investigación de la filosofía, la psicología, la sociología y la psicoterapia.”

Una alternativa de formación que acepte la reivindicación de ese yo, de la subjetividad del profesorado, de la identidad docente como un dinamismo de forma de ver y transformar la realidad social y educativa (y sus valores) y de la capacidad de producción de conocimiento educativo e incorporar la narrativa del profesorado a la ética formación permanente, con procesos basados en una relación no tanto objetivista que valora los hechos sociales como cosas ni subjetivista espontánea que valora el individuo sino intersubjetiva en relación a los otros, de alteridad, de aumentar “un bagaje rico de conocimientos profesionales autogenerados” (Elliott, 1984) entre los compañeros, que permita complementar la identidad del sujeto docente con la identidad grupal (una identidad colaborativa no de procesos bélicos) y lograr una visión crítica de la enseñanza para analizar la postura, los imaginarios de cada uno delante de la enseñanza y el aprendizaje, que aliente a la confrontación de preferencias y valores, donde prevalezca el encuentro, la reflexión sobre lo que se hace entre colegas como elemento fundamental en la relación educativa.

El (re) conocimiento de la identidad permite interpretar mejor el trabajo docente, interactuar mejor con los otros, con el contexto que se vive día a día en los centros ya que las experiencias de vida del profesorado se relacionan con las tareas profesionales ya que la enseñanza requiere una implicación personal. Y la formación basada en la reflexividad será un elemento importante para analizar lo que son o creen ser y lo que se hace y cómo se hace. Preguntarse:

- ¿Cuál es la identidad profesional del profesorado cuando asiste a un proceso de formación?
- ¿Existen concepciones diferentes de la identidad docente, individual o colectiva?
- Las diferentes concepciones, ¿crearán tensiones o alianzas?
- ¿Cómo reconstruir las identidades docentes?
- ¿Qué proceso utilizará la formación para debatirlas y ponerlas en común?
- La formación ¿ayudará a nuevas identidades docentes?

La respuesta a estas y, seguramente a otras preguntas ayudaría a reducir la incertidumbre personal y colectiva, la reivindicación a decir lo que se piensa sobre la formación, partir en la formación de ese pensamiento y un mayor reconocimiento social, la posibilidad de un proyecto docente profesional y aumentar la comprensión de la realidad educativa y social ya que la identidad profesional es dinámica y no es uniforme para todos ya que en la profesión docente depende de la relación entre el contexto donde se realice el trabajo y el trabajo mismo.

El concepto de identidad docente actual nos permite cuestionar muchas cosas, como, por ejemplo el que ya no existe una etapa determinada en la que el profesorado se forma y otra en la que está en la práctica educativa como indica la tradición de los itinerarios formativos (aunque sí que hay diferencias de identidad ya que la identidad es cambiante ya que es la amalgama de representaciones, de sentimientos, experiencia, biografía, influencia, valores, etc., que van cambiando). La conciencia de la subjetividad que está anclada en la identidad colectiva permitirá unas mejores necesidades educativas y del contexto y favorecerá que la situación de formación será una constante en toda la vida profesional desde el inicio en la carrera docente. Es el apoderamiento de la formación pasando a ser parte intrínseca de la profesión si el profesorado quiere ser protagonista de su formación y desarrollo profesional. Y este protagonismo es necesario, e incluso, imprescindible para poder realizar innovaciones y

cambios en la práctica educativa y desarrollarse en lo personal y profesional. Si el profesorado es capaz de narrar sus concepciones sobre la enseñanza, la formación puede ayudarle a legitimarle, modificarle o destruirle esa concepción.

También podemos ver la identidad docente en relación a lo que se ha venido llamando trayectoria o desarrollo profesional, ya que se ha hecho una lectura de desarrollo profesional con connotaciones funcionalistas, cuando se le define únicamente como una actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o el desarrollo de competencias genéricas. Utilizando la formación como arma predominante y, por tanto, viendo el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo ya que se vendría a decir que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado.

El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en la identidad. La mejora de la formación y la autonomía para decidir, ayudará a ese desarrollo pero la mejora de otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también y de forma muy decisiva. Podemos realizar una excelente formación y encontrarnos con la paradoja un desarrollo cercano a la proletarización en el profesorado por que los otros factores no están suficientemente garantizados en esa mejora. Y, ello, repercute, por supuesto en el desarrollo profesional pero también mucho en el desarrollo personal e identitario.

Pero también hemos de hablar que interrelacionado con la identidad personal se encuentra la identidad colectiva o desarrollo profesional colectivo o institucional, o sea, el de desarrollo de todo el personal que trabaja en un centro educativo (ya que comparten categorías sociales y educativas y con conocimiento de la diferencia entre todos). Los centros tienen una identidad educativa y cultural ya que lo real y lo simbólico entra en la subjetividad de cada persona que en él trabaja con una vinculación con los otros y que se va variando según el contexto. El desarrollo de todo el personal educativo de un centro educativo (las vivencias colectivas) se define como aquellos procesos que mejoran la situación laboral, el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los trabajadores en una institución educativa. Por lo tanto, en este concepto se incluiría a todos los que trabajan en las escuelas: los equipos de gestión, al personal no docente y al profesorado dando sentido identitario a lo que se hace a lo largo del tiempo. Y, la formación colectiva tiene aquí un importante papel. La formación debe pasar de la idea de “otros” o “ellos” a “nosotros”.

¿QUÉ HACER EN LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN?

Elementos para la reflexión personal. Reflexionar sobre sí mismo:

Geert Kelchtermans (en Day (2006:38) nos ofrece cinco componentes para reflexionar

- Autoimagen
 - ¿Quién soy yo como maestro?
 - ¿Qué conexiones hay con quien soy yo como persona?
- Autoestima
 - ¿Hasta qué punto estoy haciendo bien mi trabajo?
 - ¿Estoy satisfecho conmigo mismo como maestro?
 - ¿Cuáles son las fuentes de mi alegría y satisfacción?
 - ¿Qué me hace dudar de mis cualidades personales y profesionales?
- Motivación para el trabajo
 - ¿Qué me motivó para hacerme maestro?

- ¿Qué me motiva para seguir siéndolo?
- ¿Qué podría contribuir a aumentar (o mantener) mi motivación como maestro?
- ¿Cómo me pueden ayudar otras personas?
- Percepción de la tarea
 - ¿Qué debo hacer para ser un buen maestro? ¿u cómo?
 - ¿siento que los problemas emocionales o relacionales de mis alumnos me preocupan?, ¿Hasta qué punto?
 - ¿Es suficiente que todos mis alumnos consigan los objetivos mínimos para mis clases?
 - ¿Cuál es mi programa de desarrollo profesional?
 - De lo que hago habitualmente, ¿qué forma parte de mi trabajo como maestro y qué no forma parte?
 - ¿Qué puedo hacer para mejorar mi situación?
- Perspectivas futuras
 - ¿Cuáles son mis expectativas para el futuro y qué siento con respecto a ellas?
 - ¿Cómo preveo el resto de mis años en ña enseñanza? ¿Cómo puedo mejorar mi futuro?

Diarios de aprendizaje de profesores y profesoras

Los diarios sobre el trabajo docente pueden ser un buen elemento de desarrollo personal y profesional, como muy bien dice Zabalza (2004: 19), “los diarios permiten a los profesores revisar elementos de su mundo personal que frecuentemente permanecen ocultos a u propia percepción, mientras están involucrados en las acciones cotidianas del trabajo”. Y, siguiendo al mismo autor podemos decir que aunque un diario debe poseer una estructura narrativa flexible, unas pequeñas orientaciones pueden ser:

- ¿Qué orientación queremos darle?
- ¿Qué contenido tendrá?
- ¿Qué regularidad debe tener?
- ¿Cómo representaré los hechos narrados?
- ¿Qué continuidad tendrá?
- ¿Cuánto he de escribir cada día?
- ¿Qué duración tendrá?
- ¿Cómo lo analizaré?

Mejorar el clima de trabajo en las instituciones educativas

Un mejor clima de trabajo (colaboración, aprecio, participación, etc.) influye en la mejora de la identidad docente.

Sachs (2003:131) nos da pista en esa mejora:

- Flujo abierto de ideas, con independencia de su popularidad, que permite que las personas estén informadas al máximo posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
- Uso de la reflexión y el análisis críticos para evaluar ideas, problemas y normas.
- Preocupación por el bienestar de otros y por el “bien común”.

- Preocupación por la dignidad y los derechos de las personas y las minorías.
- Comprensión de que la democracia no es tanto un “ideal” como un conjunto “idealizado” de valores mediante los que debemos vivir y deben guiar nuestra vida como personas.

TENDENCIA 4: “DE LA ACTUALIZACIÓN A LA CREACIÓN DE ESPACIOS DE FORMACIÓN”.

La estructura organizativa de la formación permanente y el papel de los formadores y formadoras (o asesores y asesoras) también tendrían de cambiar en la formación permanente del profesorado. Se tendrían de convertir, por una parte, en dinamizadores diferentes y, por otra parte, en ayudar y potenciar a crear una estructura flexible de la formación.

Durante décadas se ha criticado largamente el papel asumido por los formadores y formadoras o asesores y asesoras considerados expertos infalibles o académicos, que desarrollaban un modelo histórico reproduccionista de las ideas de otros y normativo. Su papel preponderante estaba en la “actualización” del profesorado, en ponerlos al día como se dice vulgarmente y eso se hacía (y se hace aún) explicando y aplicando soluciones de otros a las prácticas educativas. Esta práctica formativa demoledora generó y genera más perjuicio que beneficio. El concepto de profesor bueno, eficaz y eficiente que hay detrás de esos discursos, 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/a lo dice o lo pregon. Por suerte, toda la experiencia acumulada en la formación permanente de profesores y profesoras, como hemos ido viendo en las anteriores páginas, nos anuncia que la crisis del formador-solucionador-aplica lo que yo diga en la formación permanente 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/a debe asumir más un papel de práctico colaborador, en un modelo más reflexivo en el que será fundamental crear espacios de formación (o de innovación, o de investigación...) para ayudar a analizar los obstáculos (individuales y colectivos) que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar. El formador/a en las prácticas de formación permanente, ha de ayudar a saltar esos obstáculos para que profesorado encuentre la solución a su situación problemática. Solo cuando el profesor/a encuentra solución a su situación problemática se da un cambio en la práctica educativa. En el futuro será más necesario disponer de formadores y formadoras que colaboren en los diagnósticos conjuntamente con el profesorado que de solucionadores de problemas ajenos.

La profundidad de ese cambio tendrá lugar cuando la formación pase de ser un proceso de “actualización” desde arriba a convertirse en un espacio de reflexión, formación e 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 y de las políticas de formación, una visión diferente de lo que es la formación, el papel del profesorado en ésta y por supuesto, una nueva metodología de trabajo con el profesorado. No es lo mismo transmitir-enseñar-normativizar que compartir, ni actualizar que ayudar-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. La formación se mueve siempre entre la dialéctica de aprender y desaprender.

El formador/a puede ayudar a transformar esa necesaria reflexión docente de académica (reflexionar sobre las materias), de cariz eficiente (conseguir una enseñanza eficaz mediante la aplicación de técnicas didácticas que se deducen de principios generales alcanzados en la investigación pedagógica) a una reflexión más de desarrollo y social (desarrollo de los alumnos, del desarrollo del profesor como docente y como persona y fomentar las relaciones verdaderamente democráticas en el aula e igualitarias y justas en lo social).

Es el abandono del obsoleto concepto que la formación es la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado por la creencia que la formación ha de ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es necesario se ha de ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos. El formador/ ayuda la meditación sobre situaciones prácticas, pensar acerca de lo que se hace durante su ejecución, incluyéndose en ese proceso la deliberación acerca del sentido (y de la construcción de éste analizando y sometiendo a revisión crítica el sentido de la educación) y valor ético de las actuaciones.

También las políticas educativas de la formación deberían propiciar una nueva estructura organizativa. 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 y descentralizadas, aún más cercanas a las instituciones educativas y por supuesto, establecer redes entre instituciones educativas para propiciar el intercambio de la formación dentro de las escuelas.

Deberá cambiar el modelo de entrenamiento mediante planes institucionales para dejar paso de forma más intensiva a un modelo más indagativo y de desarrollo de proyectos donde el profesorado de un contexto determinado asuma el protagonismo que se merece y sean ellos quienes planifiquen, ejecuten y evalúen su propia formación.

Ello lleva un cambio en las modalidades y estrategias formativas más allá de los cursos y seminarios de expertos académicos. Los intercambios entre iguales, el escuchar de otros las buenas prácticas, la elaboración de proyectos, el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de investigación acción, la elaboración de diarios, de carpetas de aprendizaje, etc. Comporta una nueva manera de organizar la formación en los territorios.

¿QUÉ HACER EN LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN?

1. Formadores o Asesores colaborativos o de proceso. El asesoramiento como facilitador y acompañante o amigo crítico en la apropiación del conocimiento.

Se caracteriza por el hecho de situar el profesorado en situaciones de participación, suscitar su inventiva así como su capacidad de regularla según los efectos. La confianza en la capacidad del profesorado de elaborar itinerarios educativos diferenciados, proyectos de innovación y prácticas alternativas.

El formador/a de proceso o colaborativo asume un papel de comprometido con la práctica de los otros, se implica en una empresa de innovación respetando las prácticas educativas en las cuales también puede experimentar y aprender con los otros. Es un formador/a práctico que dispone de diversas herramientas formativas (diseño de proyectos, bibliografía, experiencias, etc.) con un carácter abierto, es generador de dinamismo grupal, y se adapta a situaciones diversas.

Formador/asesor académico o experto	Formador/asesor colaborativo o de proceso
Espera que el profesorado confíe en sus conocimientos y sabiduría superiores para identificar, aclarar y resolver sus problemas.	Colabora con el profesorado a la hora de la identificación de necesidades formativas, la aclaración y la resolución de sus problemas.
Realiza una comunicación unidireccional. El profesorado no sabe, el asesor/a sí. Mientras éste habla, el profesorado escucha y obedece, puede preguntar pero difícilmente cuestionar.	La empatía, el trabajo en grupo y la comunicación con el profesorado es bidireccional y sumamente importante como medio para comprender las situaciones desde su punto de vista.
Entiende y maneja las situaciones en que se encuentra exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado.	La práctica profesional se basa en una comprensión holística de las situaciones educativas.
El juicio profesional del asesor/a se basa en un estereotipo intuitivo más que en la reflexión de las situaciones reales. Su perspectiva es la única realmente válida.	El juicio profesional es producto de la autorreflexión de todos. Éste es el medio para superar los juicios y las respuestas estereotipadas.
Los cambios aparecen de cuando en cuando y pueden ser planificados. Tiene sentido en una sociedad concebida como un estado estable e invariable.	El cambio social y educativo siempre es posible aunque, a veces, su planificación es bastante complicada. Tiene sentido en una sociedad dinámica, imprevisible y basada en el cambio.
Actúa como fuente experta de conocimiento pertinente.	Participa en un proceso de resolución de situaciones problemáticas en colaboración.
La adquisición del conocimiento proposicional («saber qué») y el desarrollo de la competencia profesional son dos procesos diferentes. El primero se puede adquirir fuera del trabajo, mientras que el segundo sólo se puede desarrollar a partir de la experiencia directa.	La adquisición del conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional, concebida como un conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas e impredecibles.

2. Creación de centros integrales de formación del profesorado

A partir de la mitad del siglo XX una de las acciones políticas más mayoritarias en todos los países fue la creación de centros de profesores, de maestros, de desarrollo profesional similares. Ello comportaba una descentralización de la formación y tener personal especializado en esos centros para ayudar a las políticas de formación permanente. Hoy, día, según mi parecer, ese modelo continua siendo válido a pesar de las críticas que ha ido recibiendo, aunque es cierto que necesita una revisión a fondo a fondo para recomponer lo que no ha funcionado y reestructurar, de acuerdo con los nuevos tiempos, lo que sí funcionó.

Según mi punto de vista, uno de los cambios que beneficiarían a las políticas y a las prácticas de la formación permanente en los territorios sería transformar continuar creando instituciones de formación cercanas al profesorado, pero la experiencia nos ha demostrado que esas instituciones

deberían reunir todos los servicios educativos del territorio para establecer una coherencia en las políticas del profesorado y poder ofrecer ayuda y acompañamiento a la formación mediante asesores y asesoras formados específicamente como asesores de proceso, colegas acompañantes o amigos críticos.

TENDENCIA 5: “LA FORMACIÓN SE HA COMPLEJIZAR COMO LO ES LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN”

El cambio en cualquier persona nunca es simple, y, por tanto, el cambio que se pide al profesorado en la formación no es un cambio simple sino un proceso complejo (aunque, a veces, una cierta simplificación pueda ser necesaria, aunque de forma relativa⁸), puesto que se trata de un cambio en los procesos que están incorporados (conocimiento de la materia, el didáctico, de los estudiantes, de los contextos, de los valores, etc.), anclados, en la cultura profesional que actúa como filtro para interpretar la realidad. Para cambiar una cultura tan arraigada en la profesionalización docente hemos aprendido que se requiere tiempo (en los cambios culturales, no vale el corto plazo ni el apresuramiento), una base sólida (la incertidumbre, aunque sea mejor que la certeza, puede ser una mala consejera), que tiene altibajos (no es un proceso lineal ni uniforme, sino complejo y sinuoso), ha de adaptarse a la realidad del profesorado (a la forma de ser pero también a los contextos, etapas, niveles, disciplinas, etc.) y eso precisa además un periodo experiencial en el que se lleve a cabo (experimentarlo en la práctica diaria) y se integre (o interiorice) en las propias vivencias profesionales.

Uno de los mitos en la profesión docente, es que enseñar es fácil. Y enseñar siempre ha sido difícil, pero hoy día se ha convertido aún en más difícil (y en algunos lugares incluso arriesgada). Los avances de la ciencia, de la psicopedagogía, de las estructuras sociales, la influencia de los *mass media*, los nuevos valores..., todo ello que se ha ido tratando en este libro, repercuten en una profesión que se siente incómoda en un marco de incertidumbre y cambio, ya que la formación, hasta ahora, no se ha ocupado de esas cosas. Son viejos y nuevos desafíos que continua haciendo la educación nada fácil y, en los nuevos tiempos, la introducen en una mayor **complejidad**. La complejidad ha aumentado debido al contexto. Cuando hablamos de contexto nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones educativas) como a los factores que caracterizan los ambientes sociales y laborales en los que se produce.

En la formación influyen múltiples factores como son: la cultura (y la complejidad) de las instituciones educativas, la comunicación entre el profesorado, la formación inicial, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad escolar, las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional, etc.. En ese escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen en él no son únicamente instrumentales ya que obligan al profesional de la enseñanza a elaborar y construir el sentido de cada situación (Schön, 1983), muchas veces única e irrepetible.

La profesión docente siempre ha sido compleja por ser un fenómeno social ya que en una institución educativa y en un aula se han de tomar decisiones rápidas para responder a las

⁸ Edgard Morin (1983) nos dirá en el Método, tomo 2, *la vida de la vida*, Cátedra: Madrid, que la complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo.

partes y al todo, a la simplicidad o la linealidad aparente de lo que hay delante y a la complejidad del entorno que abruma. Pero como el trabajo educativo ha estado muy influido por la racionalidad técnica, la búsqueda inútil que sea una ciencia como otras de cariz “científico” (de ahí el empeño en denominarla Ciencias de la Educación) se ha nutrido durante el siglo XX de un predominio de lo racional, de la búsqueda de lo objetivo independientemente de lo que se hacía y con un olvido de lo emocional y lo subjetivo (en la próxima idea clave tratamos este tema).

Esa creciente complejidad social y formativa, origina que la profesión docente y su formación se hace, en concordancia, más compleja, superadora del interés estrictamente técnico aplicado al conocimiento profesional, en el que el profesorado está ausente ya que se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con competencias únicamente de aplicación técnica. Ello provoca un alienamiento profesional, una aprofesionalización, una incompreensión de los fenómenos sociales y educativos, que tiene como consecuencias una despreocupación e inhibición de los procesos de cambio, de comprensión e interpretación del su trabajo sino llega a un autismo pedagógico, aislándose de la realidad que rodea al enseñante.

Reconocer la complejidad del pensamiento y de la práctica docente significa reconocer que, la educación como fenómeno social es una red abierta y que esa abertura hace que, a veces, se toman decisiones sin reflexionar (o intuitivas) y que promover una formación que facilite la reflexión y la intuición puede hacer que los profesores sean mejores planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y, ¿porqué no? agentes sociales que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas éticos y políticos que conforman la estructura social y laboral. Pero, ¿qué es la complejidad en la profesión docente?

La complejidad según Morin (2001) se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre, la mezcla de orden/desorden/interacción/organización donde se disuelven estos elementos y ello nos obliga a navegar por una enseñanza de las certidumbres y las incertidumbres, a hacer frente a los riesgos, a lo inesperado, a lo incierto. Esta reflexión de Morin sobre el proceso de enseñar nos lleva a ver la complejidad de las acciones educativas y nos ayuda a entender una educación que, contrario a la linealidad del pensamiento educativo (aunque siempre hay antagonismo y complementariedad entre lo simple y lo complejo), tiene verdaderos problemas en la unificación, los logros, la incertidumbre y lo indecible, pretensión que siempre se ha tenido cuando se ha formado al profesorado. Entender el mundo desde la complejidad significa comprender las relaciones entre los diversos fenómenos y, a la vez, entender cada elemento en sí mismo.

Lipman (1997), nos dirá que **el pensamiento complejo** es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Por tanto, la introducción de pensamiento complejo nos obliga en la formación a analizar la metodología, los procedimientos y los puntos de vista propios para evitar la parcialidad y el autoengaño. El pensamiento complejo y el pensamiento crítico van de la mano cuando analizamos las políticas y las prácticas de formación y su influencia en el contexto mediante procesos de reflexión y de investigación.

Introducirse en la complejidad desde la mirada de la formación significa no buscar respuestas sino ver los nuevos desafíos, como dice E. Morin (1999) cuando sostiene: “La complejidad necesita de una estrategia (...) El pensamiento simple resuelve los problemas simples, sin problemas de pensamiento. El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas pero constituye una ayuda para la estrategia que pueda resolverlas.” Por ejemplo, tener la capacidad de auto organizarse como colectivo en redes de intercambio y buenas prácticas. También quisiera hacer constar que dar respuesta a la complejidad educativa no significa el desorden, el escepticismo y el relativismo del todo vale o que la complejidad nos ha dejado desnudos de orden, valores o de normas como algunos

apologistas de la postmodernidad insinúan.

Morin (1996, 1999), nos habla de diversos principios de la complejidad⁹, su análisis nos puede dar pistas para una mejor formación del profesorado teniendo en cuenta ese pensamiento complejo, que hoy, abarca la realidad. De los diferentes principios destacamos aquellos que nos permiten sacar conclusiones para la formación del profesorado:

a) El principio dialógico, muestra la necesidad de colaboración entre el orden y el desorden para comprender la unidad en la diversidad: “Orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico, nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad” (Morin, 1996: 106). Lo dialógico en formación nos lleva a analizar los diversos principios que nos hacen entender la realidad educativa aunque sus fenómenos sean antagónicos porque la educación tiene lógicas antagónicas, contradictorias, que se viven en la relación antagónica pero complementaria persona/profesión y, además nos permite una ruptura de la vida cotidiana. El principio dialógico está presente en la relación conflicto/armonía con el contexto, es decir, en la forma en que se concibe al profesor/a, bien como educador o como instructor. Pero lo dialógico no es desorden sino que debe fomentar la creatividad más allá de los recursos técnicos.

Lo dialógico nos ayuda a entender la contradicción como parte de la comprensión de la realidad educativa y profesional. Aparece el respeto a la diferencia como elemento importante para ver la unidad desde la diversidad

b) El principio recursivo o de recursividad concibe los procesos como, producidos y productores lo cual hace que se supere la relación causa-efecto y pase a ser un caso particular. He aquí un ejemplo: “La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce” (ídem: 107). Este principio nos permite analizar la formación como proceso siempre inacabado y donde el profesorado aprende no solo en la formación sino en el ambiente que interactúa. Es el principio que nos ayuda a desarrollar la autoorganización y las redes de intercambio como interacción entre los sujetos. El profesorado trabaja en la educación y la educación formal no se hace sin el profesorado, así el profesor/a se convierte en productor y es producto en una relación de complejidad necesaria donde no importan los procesos ni los tiempos sino los productos que se interrelacionan y que son interdependientes.

⁹ Morin (1999:98 a 101) describe siete principios de pensamiento que sirven de guía en la acción. Estos principios son:

1. El principio sistémico u organizativo (o de construcción en movimiento) “que une el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo”.
2. El principio hologramático de las organizaciones complejas: “la parte está en el todo, pero también el todo está inscrito en cada parte”.
3. El principio del bucle retroactivo o retroalimentación: “la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa”.
4. El principio de recursividad organizacional: “los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce”.
5. El principio de autonomía / dependencia (auto-eco-organización): “los seres vivos [...] gastan energía en mantener su autonomía. Como necesitan encontrar la energía, la información y la organización en su medioambiente, su autonomía es inseparable de esta dependencia”.
6. El principio dialógico: “la dialógica entre el orden, el desorden y la organización, a través de innumerables inter-retroacciones, está en constante acción [...] El pensamiento debe asumir dialógicamente dos términos que tienden a excluirse entre sí”.
7. El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento: “todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que hace una mente/cerebro en una cultura y un tiempo determinados.

c) El principio hologramático según el cual: “no solamente la parte está en el todo sino que el todo está en la parte” (ídem: 107). Este principio nos viene a decir que no todo se puede reducir a las partes, así como de la perspectiva holística, de comprender solo el todo sino que las partes están en el todo y el todo está en las partes. Cuando el profesor/a trabaja no puede hacerlo sin atender las preferencias, tendencias, satisfacciones, etc., del alumnado. Y, además el profesorado es un reflejo de la sociedad que le envuelve.

d) Principio de autonomía / dependencia: toda organización necesita de una apertura relativa del sistema y de un relativo cerramiento.

Es necesario que la formación transite hacia un abordaje más transdisciplinario. Una formación que facilite la capacidad de reflexionar sobre lo que uno hace ya que eso hace surgir lo que cree y piensa y que dote al profesorado de instrumentos ideológicos e intelectuales para comprender e interpretar la complejidad en la que vive y la que le envuelve.

¿QUÉ HACER EN LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN?

- Redes de formación y autoorganización

La red de formación se ha de entender como una organización entre sujetos que interactúan de forma personal y profesional (se comparte lo que pensamos personalmente y profesionalmente) de forma autónoma no burocrática, donde se comparte el liderazgo y se valora la aportación del otro.

Crear redes como espacios de discusión, de búsqueda, de problematización, participación, investigación (comunidades de investigación), formación y reflexión donde la finalidad será la construcción de prácticas que permiten reflexionar e investigar sobre la educación y la sociedad.

- La transdisciplinariedad como proceso de formación

La transdisciplinariedad entre profesores de diversas disciplinas (más allá de las estructuras disciplinares) de forma flexible sin las connotaciones “científicas” tradicionales de las disciplinas, nos ayudará producir nuevo conocimiento educativo en redes de conocimiento, formales o informales, que nos ayudan a abordar los problemas de la enseñanza y a la superación de las contradicciones constantes entre teoría y práctica analizando de forma flexible la dinámica del conocimiento y su complejidad. Nos permite una mayor relación de cooperación y la integración de diferentes puntos de vistas.

Y no dar soluciones simples o simplistas en formación a problemas que son complejos.

TEMAS PENDIENTES

Y, un hecho importante, es que la institución educativa se convierte en algo más que un simple lugar de trabajo de profesores, profesoras y niños, sino en una organización compleja que empieza a ser vista como un elemento fundamental para la estructuración del conocimiento sobre la enseñanza del profesorado, su desarrollo personal, profesional e institucional, mas allá de la formación que recibe fuera de ella. Y esa institución educativa

está dentro de un contexto que determina también la forma (las similitudes y las diferencias) de ser de la propia organización.

Y quizá el mensaje más importante para mí es que otra formación es posible. Se empiezan a vislumbrar alternativas que abren ventanas por donde entra el aire fresco, como la que no se limita a analizar únicamente la formación como el dominio de las disciplinas científicas o académicas sino que plantea modalidades donde el papel de la formación permanente es crear espacios donde el profesorado tenga voz desarrollando procesos reflexivos e indagativos sobre los aspectos educativos, éticos, relacionales, colegiales o colaborativos, actitudinales, emocionales, etc., que van más allá de los aspectos puramente disciplinares, uniformes, técnicos y supuestamente “objetivos”. Cuestionándose aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que estaban estancados en una inercia institucional y por otra parte potencia que aparezcan alternativas o propuestas nuevas, que pueden provocar un nuevo pensamiento y proceso formativo.

La necesidad de establecer nuevos retos (y rescatar los viejos que sirvan) en la práctica de la formación es lo que he intentado desgranar, con mayor o menor fortuna en este documento pretenden abrir esas nuevas ventanas y mirar el paisaje de la formación permanente del profesorado de forma diferente.

No tener en cuenta que la formación siempre ha de ser desequilibrio, desaprendizaje, cambio de concepciones y de prácticas educativas que permitan resolver situaciones problemáticas considerando problemático lo que se da por cierto y por sentado (lo que viene a llamarse **aprendizaje de doble bucle** (Day, 2005), que están en el seno de la idiosincrasia del profesorado y del contexto, puede hacer que la formación permanente no funcione del todo y traiga como consecuencia que el profesorado reduzca su asistencia a la formación, bajar su motivación y correr poco riesgo en hacer algo diferente en las aulas. Esperemos que este libro, con sus aciertos y errores, haya ayudado a que se corren más riesgos y que la formación permanente vaya cambiando.

Aprendizaje de doble bucle

El aprendizaje complejo, también denominado de doble bucle o generativo, se diferencia del aprendizaje tradicional en la importancia asignada a cuestionarse si las normas son apropiadas o no. Este aprendizaje es equivalente al aprendizaje generador, el cual hace énfasis en la experimentación continua. El aprendizaje de doble bucle es el aprendizaje que evalúa no sólo los procesos actuales, sino que sale afuera para preguntar: ¿Es ésta la mejor manera de hacer las cosas? ¿Deberíamos hacer de otra forma algunas cosas importantes? ¿Deberíamos alterar nuestros objetivos y nuestras estrategias para alcanzarlos?

Identidad docente

Conjunto de rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo y confirman que es realmente lo que se dice que es.

Identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo. Esta estructura supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, nos permite integrar

nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos.

Pensamiento complejo

Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real (todo proceso de interacción humana es complejo), el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Régimen de verdad

Cada sociedad produce históricamente los rituales y mecanismos que permiten aceptar lo verdadero y rechazar lo falso. La verdad, por lo tanto, no se encuentra fuera del poder ni carece de efectos de poder. De este modo el planteamiento de la verdad conduce a la política. Como el mismo Foucault (Foucault, M. (1992: 189) "Nietzsche, la Genealogía, la Historia" "Verdad y poder", en *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta) lo expresa "el problema político esencial para el intelectual no es criticar los contenidos ideológicos que estarían ligados a la ciencia, o de hacer de tal suerte que su práctica científica este acompañada de una ideología justa. Es saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es cambiar la conciencia de las gentes o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de la producción de la verdad".

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1986), *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa
- Amado, J. (1999) *Las asesorías del siglo XXI: preparando el futuro*. Valencia: Ed. CISS.
- Apple, M. (2002): *Educación "como Dios manda"*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.
- Atkinson, T y Claxton, G. (eds.) (2002), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Barcena, F. (1994), *La Práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003), *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- Bourdieu, P. (1991), *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Castells, A. (2003), *La galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002), *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Colén, M.T. (1999), *Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de participación y comunicación* Aula de Innovación Educativa, núm. 44; pp. 72-77. Barcelona.
- Day, C. (2005), *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, Ch. (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dean, J. (1997) *Supervisión y asesoramiento: manual para inspectores, asesores, profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- Delante, G. (2006), *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía* Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1984), "Improving the quality of teaching through action research", *Forum*, 216,3.
- Elliott, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esteve J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M (1999), El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis. Págs. 131-165.
- Freire, P. (1997), *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- Garza, M. de la (1995), *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.
- Gibbons m., Limoges C. y otros. *La Nueva producción del Conocimiento: La dinámica de la ciencia y la inversión en el sector productivo*. Ediciones Pomares, Barcelona, 1997.
- Gimeno, J. (2002), *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/mec.
- Goodson, I.F. (ed.) (2004), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).
- Habermas, J. (1999), *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000), *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students*. Teaching and Teacher Education, Vol. 16 (8).
- Hernández, F. (1998). *Biblioteca básica para el profesorado: formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2002), *La investigación como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2005), *Vivencias de maestros. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Kepler, K. (1999), "Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado" en Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid.

Akal.

- Latorre, A. (2005), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lipman, M. (1997), *Pensamiento complejo y educación*. Madrid Ediciones D e la Torre.
- Liston,d.p. y Zeichner, K.M. (1994). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher*. Chicago:University Chicago Press.
- Macedo, D. (1994), *Litteracies of power*. Boulder: Westview.
- McLaren, P. (1998), "La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño" en Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: Eub.
- Marcelo, C. y J. López Yáñez (Coors.) (1999), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona:Ariel.
- Martínez,J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- MEC (1994) *Contenidos del currículo. (formación del profesorado). educación primaria. En Clave de Reforma*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Melucci, A. (1996), *Markets, the State and Comunita*. Orxord: Orford University Prees. Citado en Delante, G. (2006), *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía* Barcelona: Graó.
- Monereo, C.,Durán, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Monereo,C. y Pozo, J.I. (coords) (2005), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1996), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, M. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao:Mensajero.
- Pérez,A.; Angulo,F. i Barquín, J. (ed.) (1999). *El desarrollo profesional del profesorado. Teoría, políticas y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez, M.L.; Carretero, M.R. y Juandó, J. (2001), *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona:Graó.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz,TH. (ed.) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de València.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación el aula*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R y otros (2001), *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Revista de educación (2006), *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, M. del M. (1996) *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Sachs, J. (2003), *The activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/Mec.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sparks y Loucks-Horsley (1990)
- Stenhouse, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2006), *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. A. (2004), *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Varios (2004), *El profesorado*. Barcelona: Praxis.
- Varios (2003). *La formación del profesorado*. Barcelona/Caracas: Grao/Laboratorio Educativo.
- Villa, A., (coord.) (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Ed. Mensajero, S. A.
- Villar, Clara E. (coord.) (2004), *La formación de docentes investigadores*. Sevilla: Díada.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K.M. (1999), Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En Pérez, A.; Barquín, J. y Angulo, F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

