

F) DP Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN CONTEXTOS DE CAMBIO

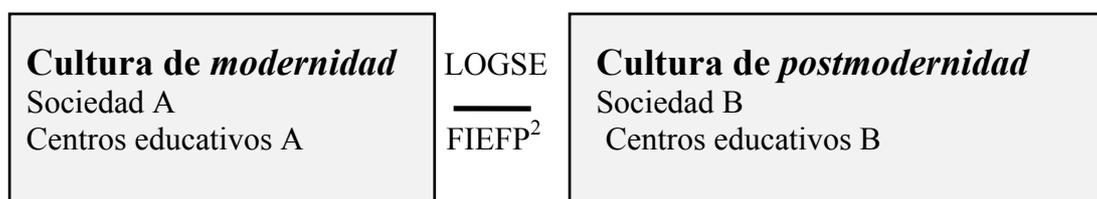
Reformas y profesorado

En este apartado nos ocuparemos de definir inicialmente las líneas de la formación permanente de los docentes partiendo de considerar las condiciones que se nos plantean tras haber asumido un modelo de desarrollo profesional docente.

Cuando más tarde analicemos ya específicamente tanto las directrices legales como los modelos más comunes de la formación y del trabajo docente, lo haremos a partir de haber establecido aquello que queremos considerar como nuestra plataforma filosófica, política y práctica de intervención.

De alguna forma, cuando la formación se contextualiza en momentos de cambio, y más si ese cambio forma parte explícita de un compromiso que ha llegado al rango de ley orgánica y de reforma estatal, como sería el contexto de intervención que dibujó la reforma asociada a la LOGSE¹, es inevitable que se la considere “instrumento” de cambio.

Ya desde el inicio de nuestro estudio veíamos que las atribuciones que se le querían hacer a la formación permanente del profesorado eran importantes: parecía que mediante la LOGSE se pretendiera transformar los centros educativos, la sociedad y la cultura de la misma en otros centros, otra sociedad y otra cultura.



Que estamos inmersos en cambios culturales profundos que han sedimentado en un conjunto de transformaciones englobadas en el término de postmodernas está ya aceptado, y numerosos autores se han ocupado de caracterizar ese cambio y ofrecer elementos de análisis (Lyotard, 1984; Lipovetsky, 1994; Hargreaves, 1996, 1999; Colàs, 2001, entre otros).

Está claro también que cualquier análisis realizado en un contexto de reforma educativa debe situarse en las coordenadas de la pretensión de paso de una sociedad a otra; lo que en esos momentos iniciales del estudio me planteaba es cómo se pretendía hacer en el caso de que tratara, más bien, del tránsito -cargado de paradojas- de una era cultural a otra: puede significar que la ley se avance a la realidad vivida, percibida o querida por

¹ Reiteramos que hablamos de la ley que rige el Sistema Educativo en el momento de cerrar este trabajo sin atender exhaustivamente a lo que propone la nueva ley que se está ‘debatendo’.

² Hacemos referencia al Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1989a), PIEFP.

una “mayoría”, en este caso profesional y social; en todo caso, lo importante, una vez hecha la “jugada” política, está en mantenerla.

Numerosos autores se ocupan de analizar la relación entre las propuestas “reformadoras” de los sistemas educativos y sus efectos en la mejora real de las prácticas educativas y, en general, hay acuerdo acerca de que los mecanismos innovadores que se articulan desde fuera generan un impacto débil o nulo en la cotidianidad de los procesos de enseñar y de aprender en el aula: como se apunta por parte de diversos autores (Gimeno, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Vaillant y Marcelo, 2001, entre otros), muchas veces la tendencia es pretender solucionar problemas complejos aplicando soluciones simples.

Cuando se denuncia la simplicidad con la que muchas veces se plantean las “mejoras” se subraya que aunque las intenciones puedan ser incluso nobles y lúcidas, las propuestas se reducen a nada si no son los profesores los que las adoptan en sus respectivas clases y las traducen a una práctica acorde con lo deseado.

El profesorado es un elemento crucial en la calidad de la educación porque sin ser el único elemento de calidad, todos los demás elementos cobran sentido y pasan por él o no sirven de nada: el profesorado es siempre el elemento mediador de la calidad del sistema en el sentido de que es el mediador de otros elementos de calidad que no dependen de él como las familias, la dotación de medios, las estructuras organizativas. Gimeno (1996: 15) planteaba que “no deja de ser sospechoso (que) vuelva a ponerse el énfasis en las estructuras organizativas sin darse cuenta de que el profesorado es el elemento capital de cualquier reforma educativa y hay que animarlo, estimularlo, pagarle y exigirle, por ese orden.”

Fullan y Hargreaves (1997:36ss.), enumeran en concreto las siguientes razones para entender ese escaso efecto de las reformas educativas que, obviamente, no se aplican por sí solas:

- *como en sí mismos los problemas son complejos, no se prestan con facilidad a las soluciones que puedan darse y a los recursos de que se dispone;* aunque pensamos que los recursos ni se organizan ni se aprovechan por sí solos, es decir, que deben estar acompañados de criterios informados y compartidos, también consideramos que sobre todo el potencial humano es imprescindible dado el contexto de diversidad y de atención individualizada en el que nos movemos.
- *las líneas de desarrollo temporal con las que se planifica no son realistas porque los responsables políticos quieren resultados inmediatos.* En este sentido, pensamos que la única “arma” que puede hacer que los criterios administrativos se tornen más realistas y con ello más respetuosos y flexibles, es la evidencia que debe aportar la investigación a partir de mostrar casos concretos en los que el desarrollo de cualquier cambio se dibuje en las coordenadas del tiempo requerido y del tipo de procesos que se dan.
- en línea con lo anterior, *con frecuencia se prefieren las soluciones estructurales a entrar en las cuestiones subyacentes a la enseñanza en el aula y al trabajo y desarrollo docente.* Al mismo tiempo, apostando por lo estructural (cantidad de contenidos, tipo de planificación, reagrupamiento de alumnos por franjas diferentes

- de edad, etc.), se logra el efecto de “desconsiderar” la importancia del cambio porque éste se reduce a una nueva jerga o una nueva exigencia burocrática.
- *no se facilitan los sistemas de apoyo que significarían una puesta en marcha de lo esencial y propio de la enseñanza incorporando lo substancial del cambio.* Si entendemos que, en muchos casos, el planteamiento intencional y teórico del cambio ha estado elaborado por personas implicadas con la mejora, aún es más grave que, para el desarrollo en la práctica, no se tenga en cuenta que el trabajo docente se circunscribe a condiciones difíciles y que, por tanto, los diversos requerimientos (intelectuales, organizativos, afectivos, de liderazgo) que son implícitos a la construcción de un cambio, requieren de planes de ayuda o de apoyo profesional.
 - *en síntesis, muchas de las estrategias que se ponen en marcha no sólo no motivan a los enseñantes a practicar las mejoras, sino que los apartan aún más de su participación en la reforma.*

En este contexto, una formación permanente que se centre en destrezas concretas sin tener en cuenta al “enseñante total”, es decir, con edad, género, experiencias y valores personales construidos de forma permanente en contextos sociales, está contribuyendo a acentuar lo inadecuado del planteamiento y el problema en general.

El problema, tristemente, tiene que ver con concepciones y comportamientos ampliamente establecidos en nuestro tiempo y nuestra cultura: como decía Einstein, “El mundo no va a superar crisis actual usando el mismo pensamiento que creó esta situación”; dado que el problema es de concepción filosófica, de desarrollo científico y cultural y de articulación económica, la solución se nos antoja lenta, muy lenta.

Además parece inevitable vivir asentados en determinadas paradojas: todo el mundo demanda a los docentes aquello que no hace: padres, directores, administración; en este campo de batalla, los profesores no pueden dejar de actuar, de hacer “lo que pueden”, apareciendo prácticamente como los exclusivos “sujetos” sobre los que recae la responsabilidad porque la administración -“ya se sabe”- siempre tiene el papel de legislar alejada de la realidad, los padres “trabajan” y ya han perdido las riendas de la educación: siempre son los profesores los que “están anticuados” y deben trabajar más y mejor.

Lo anterior confluye con el hecho de que, ciertamente, hay una ***alta diversidad en el conjunto de los docentes***; aun con todo ésta no impide decir que, en general, el profesorado es un cuerpo docente que cree en su trabajo y que lo desarrolla, en nuestros países, acuciado por esa suerte de amalgama de alegría y malestar, confianza y ansiedad, expectativas y frustración”(Vaillant y Marcelo, 2001:14)

Complejidad, exceso y/o confusión respecto a las atribuciones docentes por parte de los profesores, frente a una gran preocupación por la homogeneización y la comparación de rendimientos como mecanismo de control y de “estimulación” profesional e institucional, por parte de las administraciones.

Si, en función de lo anterior, tuviéramos que definir en qué se concentran las exigencias con las que la interrelación entre desarrollo profesional y formación permanente debe construirse en la actualidad, tomaríamos la definición que hacen estos últimos autores citados: “La formación del profesorado debe promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado ***aprendizaje***

autorregulado (como un) estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender.”(í.:15)

Admitimos que, de esta forma, aprender, emprender y/o liderar y innovar se constituyen en pilares complementarios de la posibilidad de mejora: únicamente nos queda subrayar el alto nivel de exigencia de la empresa y considerar la necesidad de atender a qué de todo eso pasa en la realidad y qué hay detrás de experiencias reales en las que ésa sea la línea de orientación.

Los profesores y los centros: ¿protagonistas del cambio?.

En nuestro contexto concreto, la ley de Reforma presenta al profesor como protagonista del cambio pero, en contraste, podríamos aventurarnos a decir que *el profesorado en general no ha vivido la LOGSE como un cambio positivo, ¿por qué?*

Parece necesario abundar en las consecuencias que tienen los modelos de reforma en la forma como los profesores los perciben.

Hargreaves habla en extremos bastante duros cuando dice que, por regla general, las reformas son irrespetuosas con los profesores. Por contra, según él consisten (habla primeramente de Inglaterra y Gales) en tratarles como si fueran niños desobedientes que necesitaran “...orientaciones firmes, normas estrictas y algunas sacudidas de evaluación para mantenerlos alerta...”(1996: 24); en EEUU la tendencia -según el autor- consiste en entrenarlos como si hubiese que recuperar alcohólicos, sometiéndolos a programas de instrucción efectiva y usando un modelo de maestría pseudocientífica, pensada e impuesta desde terceros, que los hace dependientes de ella.

Parecería que en el caso de nuestro contexto, tanto la ley como los planes de acción posteriores siguen un modelo que, como mínimo, a nivel teórico, hace protagonista al profesorado.

Creemos que es en el despliegue de medios económicos, estructurales (servicios encargados de coordinarlo, y criterios realmente cualitativos y acordes con el bagaje científico sobre formación), profesionales, si se quiere, donde esos propósitos pueden fallar si no se mantienen exigencias altas en la calidad de la formación y sobre todo si no se profundiza en qué significa “calidad”.

Pero no sólo es necesario eso: puesto que es el conjunto de la comunidad educativa el que ha de estar comprometido con la calidad de la educación, debe considerarse que el profesorado es el artífice directo de ello para, confiando en su responsabilidad, apoyar su actividad en términos de colaboración, asesorarle y animarle.

El autor que venimos citando, abundando en las cautelas sobre las reformas, habla de la posibilidad de incurrir en **paradojas “sistemáticas”** creadas desde el momento que aquellas se autoanulan porque se encajan en modelos mecanicistas o se ahogan a través de inspecciones sofocantes: vuelve a incidir en el hecho de que esto puede ser así, y ahí está lo grave -por común y por fácil-, incluso cuando el conjunto de instrumentos de transformación tratan de respetar los juicios discrecionales de los profesores, de promover su progreso profesional y de apoyar sus esfuerzos para construir una comunidad de docentes.

El protagonista del cambio puede, como consecuencia de este contexto de complejidades, sentir desorientación, perplejidad y malestar docente porque si no cambian paralelamente la sociedad y las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización, se produce en los profesores sobrecarga, intolerables sensaciones de culpabilidad y, en definitiva, su trabajo se intensifica.

A modo de síntesis, las *paradojas educativas ligadas a las tentativas de reestructuración en los centros* serían según Hargreaves (1996):

1. Trabajar para la colaboración, y en su lugar, crear algo próximo a una colegialidad artificial
2. Querer evitar el aislamiento e individualismo matando con ello la creatividad, la individualidad y las posibilidades de reivindicación
3. Conseguir disponer de más tiempo pero sin asegurar el autocontrol del mismo
4. No evitar que la demanda y el ofrecimiento de la autonomía de los centros se convierta en una nueva manera de control.

Como sabemos, diversos autores (Popkewitz, 1991; Gimeno, 1996, entre otros) nos alertan acerca de la *retórica de la profesionalización* que puede asentarse sobre esos factores.

El contexto del cambio

Aunque tratar aspectos culturales de carácter amplio como las características del llamado '*postmodernismo*' amplía enormemente el análisis, consideramos que, puesto que la educación es una actividad social y cultural, no podemos tratarla al margen de los complejos factores que en ella se interrelacionan.

Entender que teorías sociales actuales como el feminismo y el postmodernismo están configurando sólidamente no sólo movimientos de acción social sino también una epistemología social en la forma de hacer ciencia (Lyotard, 1984; Colàs, 2001), obliga a utilizar nuevos prismas en el análisis de las realidades educativas. En este sentido, y por nuestra parte, retomaremos en el apartado del ámbito metodológico los aspectos directamente relacionados con las metodologías investigativas.

Nos gustaría recoger ahora lo que autores como Hargreaves (1996) llaman *paradojas postmodernas* de las que tomaremos los elementos más íntimamente relacionados con los ámbitos educativos.

a) Economías flexibles que han supuesto la modificación paulatina de:

- procesos de producción (técnicas de trabajo y procesos laborales más flexibles),
- mercados laborales (más diversificados, más parciales, más dependientes de ofertas y demandas cambiantes, muy basados en el sector 'servicios'),
- productos y pautas de consumo (mediatizados por la información y la publicidad), etc.,

que, en conjunto, tienen como consecuencia que "...cosas como la orientación, el asesoramiento, el turismo, las conferencias, los espectáculos y los acontecimientos culturales, pueden producirse y consumirse con mayor rapidez que los productos manufacturados..."(í.: 75)

Estas modificaciones exigen nuevas cualificaciones y destrezas como resolución de problemas, ayudas para conocer las propias necesidades y cómo satisfacerlas, funcionar bien en grupos, respetar los derechos de los demás y esperar respeto, adaptabilidad, responsabilidad, flexibilidad...así como ambientes escolares que puedan generar, preparando para el trabajo postindustrial, el aprendizaje autónomo, individualizado y significativamente cooperativo.

Pero junto a estos, *otros aspectos de la flexibilidad* son la marginación de mano de obra relegada a trabajos de bajo nivel, excesivamente temporales, sin seguridad social, y asignados con criterios arbitrarios, mientras la parte positiva y creativa de la flexibilidad sólo es accesible a pequeñas élites preparadas para ello.

Así, mientras el Sistema Educativo no puede dejar de tener en cuenta las exigencias de flexibilidad de las economías postindustriales, debe mostrarse consciente y resolutivo para compensar situaciones donde la iniciativa, la autonomía y el aprender a aprender de forma flexible, deberán contar con problemáticas de clase social, sexo, raza y, en definitiva, de mediación cultural -utilizando un término reconocido como vigotskiano- que las haga posible.

De otro modo, no se dará más que la autocomplacencia de un discurso retórico que se haga eco de necesidades sin que se aplique en poderlas posibilitar. Nos parece que, incluso bienintencionadamente, estos discursos "autocomplacientes" se aposentán -gracias a los efectos normalizantes y narcotizantes de mecanismos llamados de "masas"- en las mentes de la sociedad en general, de forma que sólo las personas que tienen contacto directo con las realidades "degradadas" saben que tal discurso no puede mantenerse por sí mismo ni formar parte de universalidades y de generalizaciones.

Actualmente los movimientos "antiglobalización" están, en parte, "nutridos" de personas que sí viven directamente esas situaciones degradadas y que no pueden dejar de denunciarlas. En muchos de los centros que conocemos la atención a situaciones complejas, fruto de la pobreza, son 'ocupaciones' cada vez más absorbentes que requieren, por encima de todo, serenidad, solidaridad, y colaboración, además, naturalmente, de recursos tanto humanos como de servicios externos y recursos materiales.

b) ***Paradoja de la globalización***, según la cual se da el fenómeno paralelo de que mientras se establecen pautas de regulación y control económicos que rompen los límites del espacio geográfico y, en parte, debido a ello, aparecen tendencias políticas y culturales que pretenden una conservación y protección de las identidades nacionales y culturales que se sienten amenazadas.

"La principal respuesta educativa a esta crisis social ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o en imponer otras nuevas mediante el control centralizado del currículum y las exigencias de la evaluación"(í.:81)

Síntoma, ejemplo o, mejor, ilustración concreta de esta defensa sería, según el autor que venimos citando, constituir a la *'historia'* como asignatura fundamental: si bien pensamos que puede haber razones humanísticas y culturales en la defensa de la historia, nos parece interesante plantearnos dudas acerca de los móviles de esa inclusión cuando, paralelamente, se omitan necesidades “reales” como el *tratamiento de la información* que las nuevas tecnologías de la información no parecen resolver, o el dominio de estrategias que favorezcan la flexibilidad y traten temas como los idiomas, la economía mundial, las consecuencias medioambientales de la globalización, etc., o bien se determine la desaparición de áreas como la música o la plástica, relegando la educación a un modelo educativo totalmente parcial y empobrecido cultural e individualmente (en el sentido de que hay áreas, como la plástica, la música, la expresión corporal, que remiten de forma muy directa a la individualidad); no creemos que se dude actualmente de la complementaria importancia de, por una parte, reconstruir y reflexionar sobre las culturas locales y el sentido de comunidad y, por otra, tomar conciencia y responsabilizarse de las dimensiones globales de nuestra realidad.

Así, cuando un currículum oculta las dimensiones globales en detrimento de conocimientos tradicionales, históricos, culturales... ¿está favoreciendo algún tipo de enmascaramiento en favor de los que, por razones de posibilidades de clase social, expectativas familiares, etc., sí las tendrán en cuenta e incluirán en su formación?.

Aunque en nuestro contexto el currículum se define (según la LOGSE) como abierto y necesariamente definido por el centro educativo al que se refiera en sus últimos niveles de concreción (2º y 3º), en la práctica y dadas las condiciones en las que esa contextualización se habría realizado, podríamos concluir que no deja de ser un currículum “oficial”: en la mayoría de los centros, encontraríamos algo parecido a copias de los ejemplos propuestos por la administración para el segundo nivel de concreción, allá donde se preveía realizar la contextualización a la particular realidad educativa.

Recientemente las administraciones educativas intentan, cada vez en mayor grado, intervenir en el control del currículum en cuanto a los contenidos. Recordemos como ejemplo el caso de las “humanidades” en la etapa de secundaria, el control sobre las lecturas obligatorias y en casos de algunas autonomías, la pugna por rechazar según qué autores, el control sobre la “calidad” universitaria mediante exámenes nacionales que capaciten a los futuros profesores, los controles de rendimiento a finales de las etapas primaria y secundaria -primer ciclo- en Cataluña (iniciados el curso 2000-2001 en 4º de Primaria y seguidos durante tres años además de en esos cursos, en 6º de la misma etapa y en 2º de ESO), etc..

No se habla todavía, como sí se hace desde hace tiempo en otros países de nuestro entorno europeo, de evaluaciones nacionales como formas generalizadas y únicas de la evaluación de la calidad del SE., si bien en la actualidad la anunciada “Ley de calidad” establezca esa evaluación nacional en un momento final de los estudios de secundaria.

Entendemos que, de alguna forma, se debe dar control y regulación de los sistemas sociales que aseguren, necesariamente, la calidad continuada de sus servicios públicos: *la dificultad es confiar en la bondad de las intenciones últimas del*

“control” de calidad y de las consecuencias que, sobre la misma calidad buscada, tienen estos mecanismos debido, además de a la falta de transparencia en sus intenciones, a su propia metodología. No deja de ser éste, **control individual vs. control colectivo**, o mejor, **discrecionalidad vs. evaluación externa**, un aspecto dilemático con el que nos enfrentamos en la actualidad.

En todo caso, nos parece que la situación política actual consiste en que no sea necesario debatirse entre unos contenidos u otros -se imponen tanto las humanidades como las tecnologías de la información, desaparecen o menguan tanto los contenidos ‘locales’ como los artísticos- sino en la tácita seguridad de que dadas la intensificación, la proletarización del trabajo docente y la poca autonomía real de las instituciones educativas, las estructuras sociales “conservarán” las fronteras entre los diferentes subgrupos sociales. Es decir, pensamos que cada vez más los debates son retóricos y ‘distractores’, y no pueden ocultar que en el fondo se pretende implantar un modelo social predeterminado.

c) **El final de las certezas.** “En la sociedad en general, estamos experimentando un cambio desde un pequeño número de singularidades estables de conocimientos y de creencias, a una pluralidad fluctuante y en continua transformación de sistemas de creencias...la creciente conciencia de las posibilidades inminentes de una catástrofe ambiental a escala global ha reducido en gran medida nuestra fe en la tecnología como forma de previsión y control fiable de nuestro mundo en la búsqueda racional del progreso...la duda está en todas partes, la tradición se muestra en retirada y las certezas moral y científica han perdido su credibilidad (...y eso tiene...) ramificaciones de largo alcance en el cambiante mundo de la educación y la situación que en él ocupa el trabajo de los profesores” (í.:84)

Como consecuencia de ello,

1. *Se pone en duda la validez de un curriculum basado en saberes dados y/o acabados y en hechos indiscutibles.* Por contra, cobran mayor importancia -en cuanto objetivos y métodos- procesos no sólo didácticos sino también de investigación, análisis, obtención de información y demás aspectos del aprender a aprender de forma crítica y comprometida.

Ciertamente, estas premisas educativas que tienen profundas raíces filosóficas, han sido objeto a lo largo de la historia reciente de repetida defensa y oposición y, ahora, en la ‘postmodernidad’, tienen una relevancia especial.

“El declive de la tradición judeocristiana como primer propósito subyacente a la escolarización y la enseñanza en un contexto de mayor diversidad religiosa, cultural y étnica suscita agudas cuestiones sobre los fines morales de la educación...Durante algún tiempo, esta crisis de objetivos pedagógicos se conjuró mediante una respuesta típica del modernismo, que ponía su fe científica y educativa en un aparato tecnológico de medidas de eficiencia y eficacia, que se presumían conocidas y neutrales.”(í.:86)

Tener en cuenta estos aspectos no ha de hacernos olvidar que es capital que el bagaje cultural sobre el que edificamos nuestras decisiones y nuestro progreso social sea considerado como una realidad valiosa: entendemos que aprender a aprender,

aprender a emprender, ha de conjuminarse con el valor y la pasión por el conocimiento de lo que nos ha precedido y nos ha llevado hasta aquí; sin complacencias, pero sin renunciaciones.

2. *Las limitaciones de la investigación y la práctica de las escuelas 'eficaces' están quedando cada vez más patentes porque:*

- a) la lista de verificación de características no dan una idea clara y holística de lo que hace eficaz a una escuela ni de cómo se establece,
- b) aunque sepamos a qué se parecen las escuelas eficaces, no sabemos cómo crearlas (como también plantea Hopkins, 1996),
- c) no permanecen necesariamente estables en el transcurso del tiempo,
- d) suponen una definición restringida y convencional de la eficacia: por ejemplo, no sabemos cómo serían las escuelas eficaces que edificaran el éxito en la resolución de problemas, la creatividad, el riesgo, la flexibilidad o el aprender a aprender,
- e) nuestras ideas de eficacia son, con frecuencia, específicas contextual y culturalmente, limitando ampliamente lo que podríamos imaginar sobre las escuelas a los ambientes en los que estudiamos y las administramos.

3) *En lo relativo a los métodos de enseñanza, las vías de reforma educativa están cubiertas por las desacreditadas certezas del pasado pudiéndose, según el autor, ubicarse en un museo de innovación bajo la alerta de que, con frecuencia, las soluciones de hoy se convierten en los problemas del mañana; propone como ejemplos los esquemas de lectura, los laboratorios de idiomas, la instrucción directa, las aulas abiertas; el lenguaje total, el aprendizaje cooperativo o las matemáticas manipulativas.*

Ante esos cambios que, finalmente, pueden parecer lábiles se producen quejas de los profesores sobre los caprichosos cambios de las modas y de las novedades educativas; ***tales quejas, lejos de ser consideradas triviales, deberían entenderse como señal de la desconfianza en la excesiva fe administrativa y/o política en determinadas soluciones singulares que, de la forma que sea, pasan por alto el saber práctico de los profesores y las peculiaridades de los distintos ambientes en los que estos trabajan.***

d) El mosaico móvil representa la metáfora de las organizaciones que compiten positivamente en condiciones de complejidad e incertidumbre, el papel de la burocracia que puede entenderse como la respuesta general a problemáticas específicas; en este contexto, las organizaciones que sí se adaptarían estarían marcadas por las características de flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas.

De alguna manera la clave parece estar en ***ver la organización como algo en la que son fundamentales los proyectos más que las posiciones: su acción se ve en términos de conjuntos de grupos de actividades*** cuyos miembros, composición, propiedad y objetivos cambian constantemente. La dificultad es que "...cuando los límites son permeables, los papeles se difuminan y las tareas cambian constantemente, ¿qué sentido

tiene la pertenencia a una organización?...¿qué pasa con la lealtad y el compromiso, con ese vínculo básico entre el individuo y la organización?”(Hargreaves, 1996:94). A partir de los interrogantes planteados comenzamos a ver posibles razones de la no adaptabilidad a estas nuevas estructuras sobre todo porque si bien la tendencia a las acciones y proyectos más que a las posiciones podría definir una nueva forma de entender nuestras actividades sociales en la actualidad, fácilmente se advierte que eso se realiza en organizaciones y sistemas productivos en los que sí hay posiciones y en los que esa flexibilidad sólo se aplica a determinados niveles; llegando incluso a grados extremos, se ve hasta qué punto el discurso del mosaico móvil es una estrategia instrumental que en absoluto se corresponde con una “jugada” filosóficamente diferente a los esquemas jerárquicos sociales que nos han precedido. Estos aspectos, sin duda, deben ser considerados como *problemáticos*: si la colaboración incluye, con frecuencia, a los trabajadores del nivel medio pero excluye a quienes ocupan niveles inferiores, no promoviéndose la colaboración entre todos los implicados, parece claro que estamos hablando de un instrumento y no de una característica ineludible de nuestra actualidad. Según el autor, incluso los defensores de la organización de aprendizaje tienden a pasar esos problemas por alto.

La cuestión está en que se necesitan grandes dosis de voluntad de equidad para -al menos- intentarlo y, a partir de ahí, no sobran tampoco las dificultades porque trabajamos con una realidad muy compleja en la que un gran número de niveles de trabajo, de comprensión, de información, etc., ha desmembrado el tejido social.

Volviendo al ámbito propiamente educativo o escolar nos preguntamos, además, cómo se puede articular esa complejidad en condiciones de mixtura entre ‘modernidad’ y ‘postmodernidad’: centros en los que se suprimen plazas de profesores por reestructuración del Sistema Educativo o se adjudican por criterios de antigüedad en el “cuerpo” (como en el caso de uno de los contextos objeto de estudio); carreras docentes en las que se entiende que a mayor nivel educativo, mayor nivel de “excelencia” profesional quedando, por ejemplo, la educación infantil en una consideración de degradación insultante. ¿En estas condiciones “burocráticas” y jerárquicas qué valor deben dar los profesores -sobre todo los afectados más directamente por esas circunstancias- al trabajo en común, aunque éste se deseara como proyecto?, ¿puede mantenerse el proyecto por encima de las vicisitudes personales? (debemos tener en cuenta, por ejemplo que, en el caso por nosotros estudiado, el criterio de supresión de plaza no lo marcaba la antigüedad, máxime cuando muchos de ellos fueron cofundadores del centro, sino las calificaciones en unas oposiciones restringidas que se les realizaron por ser un colectivo proveniente de una ‘red’ de escuelas catalanas (CEPEPC³) para pasar a la red de escuelas públicas.

“Creadas por la crisis económica...y por los cambios demográficos y culturales...estas organizaciones fluidas, flexibles y dinámicas sólo mantienen la lealtad de sus empleados mientras está garantizada por la realización del trabajo, las recompensas que supone y el estilo de vida que ofrece.”(í.:96)

En este sentido nosotros pensamos: ¿la reserva individual que nos queda es, entonces, el mantenernos ‘organizativos’ en contextos de ‘antiorganización’?

³ Col·lectiu d’Escoles Per a l’Escola Pública Catalana

La metáfora del mosaico móvil que, según el autor, ya viene de Toffler (1990), permite vislumbrar que en sus formas más favorables, puede contribuir de manera muy valiosa a lo que Senge (1994) llama *aprendizaje en la organización* en el que las personas amplíen continuamente sus capacidades para comprender la complejidad, aclarar la visión y perfeccionar modelos mentales compartidos, participando en distintas tareas, adquiriendo diversos tipos de pericia, experimentando y expresando diferentes formas de liderazgo, afrontando verdades incómodas de la organización y buscando juntos soluciones compartidas.

El hecho de que *los procesos no son estáticos y dependen del momento histórico y de las condiciones en que se dan* queda patente cuando, en referencia al contexto anglosajón del autor, se comparan unos momentos en los que los colegios tenían garantizada la libertad para innovar y las escuelas autogestionadas constituían un paradigma aceptable, con otros en los que esa independencia se extendió a sistemas enteros en un contexto donde la autogestión o la gestión local iba acompañada del mantenimiento del control central sobre lo que se producía (mediante estrictos controles del currículum y de la evaluación), con lo que la gestión local de las escuelas dejó de ser un medio de potenciación profesional para convertirse en “chivo expiatorio”.

Entonces, en la línea de las reservas que venimos apuntando, el autor habla de la ***conversión del mosaico móvil por el manipulativo***, controlado desde fuera por medio del control sobre el currículum, los exámenes y todos aquellos productos básicos que los profesores deben “presentar”. *En esos casos, considera que las sospechas que, en ocasiones, esgrimen los profesores acerca de que la “flexibilidad” de la organización y el difuminado de sus papeles y responsabilidades puede utilizarse en su contra, en absoluto carece de fundamento.*

Como se ve, la problemática se traduce en que no pudiendo responder a toda esta complejidad preservando y protegiendo el status quo de los centros, ni de los equipos, departamentos, etc., la respuesta adecuada consiste en algo complejo: ***comprensión “situada” de la coyuntura, proyecto particular y contextualizado ante las necesidades propias de la comunidad educativa, y trabajo y aprendizajes continuos.*** Tan compleja es la solución como complejo es el problema.

Enfoques conceptuales en la Formación permanente docente en un ‘contexto de crisis’.

Pasamos ahora a adentrarnos en el tema de la conceptualización de la formación permanente: pretendemos no obviar para ello, los ejes culturales y de cambio que acabamos de analizar.

Fernández Cruz (1999) analiza la situación actual de la formación docente en ese contexto de “crisis” o de cambio cultural y plantea que tanto el mito de la enseñanza para los alumnos y padres, como el de la formación docente para los profesores, se han desvanecido.

Ciertamente los discursos que median entre las “teorías” y las “prácticas” han dejado de ser lineales y causales y en su base están los mismos fenómenos que en la del cambio cultural en el que estamos inmersos.

Así, ese autor parte del hecho de que, al igual que la cultura occidental, la Formación docente también está en crisis y el malestar docente generalizado tiene para con aquella consecuencias.

Desde nuestra perspectiva personal, en la que experimentamos un trabajo continuado y demandado por los profesores, y por lo que entendemos que se daría en nuestro contexto más próximo, nos parecería matizable admitir una crisis así, de forma global, pero nos parece interesante esta consideración por lo que tiene de sugerencia para el análisis y también por entender que estamos hablando de una tendencia general que se quiere contraponer a los modelos anteriores en los que quizás no se había llegado al momento de crisis, pero de los que se podía considerar ampliamente las limitaciones.

Por otra parte, pensamos que, aunque centrados ahora en las implicaciones que tienen para la Formación Permanente del Profesorado, estas características no dejan de coincidir y/o matizar el panorama docente general, en el que, sin duda, estamos inmersos.

La crisis, consistiría según el autor en:

- a) desconfianza hacia la Formación docente como proceso de ayuda para mejorar las condiciones del ejercicio de la docencia (que, como venimos diciendo, son imposibilitadoras de un bienestar o satisfacción generalizados)
- b) desregulación de la función docente
- c) desestructuración de la actividad formativa

Ampliando el campo de análisis hacia el déficit de “bienestar” docente, Esteve y otros (1995) identifica 12 factores de cambio que, en conjunto, proporcionarían el sentimiento de impotencia y de desconfianza hacia cualquier propuesta de mejora:

- aumento de las exigencias sobre el profesor
- inhibición educativa de otros agentes de socialización
- desarrollo de las fuentes de información alternativas a la escuela
- ruptura del consenso social sobre la educación
- aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia
- cambio de expectativas respecto al sistema educativo
- modificación del apoyo de la sociedad al SE
- descenso de la valoración social del profesor
- cambios en los contenidos curriculares
- escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo
- cambios en las relaciones profesor-alumno
- fragmentación del trabajo del profesor.

Por otra parte, las respuestas a ese malestar pueden ser:

- a) aceptar la idea de cambio como una necesidad inevitable
- b) inhibirse ante el cambio -no aceptándolo pero no haciéndole frente-,
- c) generar sentimientos contradictorios -aceptar el cambio como inevitable pero mantener una disconformidad seria con él-

d) tener miedo al cambio -con manifestaciones de ansiedad y rechazo activo-.

Respecto a la formación docente -inicial y permanente- se darían dos procesos bien relevantes: el de *desregulación* y el de *desinstitucionalización*; los procesos de desregulación se concentrarían en:

- a) el desconcierto ante lo que se considera una “buena práctica”,
- b) la pérdida de la legitimación académica que sustentaba las prácticas tradicionales,
- c) la crisis de la formación formalizada o reglada,
- d) la desprofesionalización docente consecuencia de la ‘desregulación’ de su función (Gimeno, 1995)

Junto a estos, los procesos de *desinstitucionalización* colaboran con la percepción de deslegitimación y crisis de “utilidad”.

En síntesis, la crisis tanto de la función docente como de la formación puede caracterizarse porque “hasta hace bien poco, la formación docente institucionalizada, con su poder regulador de la práctica docente y con la legitimación que le otorgaba el control absoluto sobre el conocimiento pedagógico generaba un sentimiento extendido de confianza en el colectivo docente, en los procesos formativos y en su capacidad para racionalizar la práctica y controlar la complejidad de la enseñanza.”(Fernández Cruz, 1999:53)

En la misma línea Hargreaves (1999) plantea aspectos que considera caracterizadores de las tendencias actuales en la formación del profesorado: le dedicamos un espacio dado que es un autor que ha ido marcando líneas de análisis procedentes y relevantes para los problemas con los que nos vamos encontrando, aun advirtiéndolo que su contexto -todavía- no es idéntico al nuestro, y que el hecho de no especificar del todo si se refiere a Formación Inicial o a Formación Permanente, puede producir confusión porque, aunque están relacionadas, opinamos que en los aspectos que ahora se tratan no son idénticas.

Esa perspectiva comparativa entre países es importante porque si miramos y contrastamos, por ejemplo, las exigencias formativas iniciales (en años de estudio, especialización, y profesorado que interviene)⁴ de los diferentes países en las etapas de infantil y primaria, veremos que según esa información el Reino Unido tendría una exigencia mayor en cuanto a estudios para realizar la función docente que nuestro estado y, en cambio, Hargreaves habla de una secundarización de la formación inicial de los docentes, además de la desinstitucionalización, en general, de la formación permanente. Nos encontramos por tanto con informaciones un tanto paradójicas al menos inicialmente respecto a la inversión en tiempo de la formación inicial de los profesores en su contexto. La distancia temporal entre el juicio actual y la fuente podría estar en la base de la disparidad; por encima de esa concreción, no deja de interesarnos el fenómeno de que se informa.

Hargreaves expone, en primer lugar, algunos elementos de reflexión para el análisis actual sobre los elementos tiempo y espacio que, aunque hasta hace poco eran considerados -de alguna forma- externos a la acción (en el sentido de que se regulaban

⁴ en Fernández Cruz (1999:271) aparece un cuadro donde se recogen de Popkewitz, 1994

para poder desarrollar la acción pero se entendían como “entornos” de ésta), en la actualidad tanto ‘espacio’ como ‘tiempo’ son elementos considerados a la vez definibles y definidores, por lo que deben ser tenidos en cuenta como parte importante de la acción.

A continuación, y a partir de considerar que en el tema de la formación del profesorado han primado los tiempos por encima de los espacios, el autor reivindica la relevancia de estos últimos dado que “...la geografía no sólo modifica o añade contingencia a las trayectorias generales basadas en el tiempo, la historia, la biografía o el desarrollo evolutivo (...) *Así, donde se sitúa y distribuye la formación del profesorado es una cuestión tan importante como cuándo se creó y cómo evolucionó en un entorno determinado (...)* En este sentido los formadores de profesores tienen el potencial para crear y recrear sus propios espacios sociales sin estar limitados completamente por los espacios que otros crearon para ellos, ni depender de ellos.”(i.:123)

El tema de los espacios humanos en la formación permanente del profesorado, como se veía en la introducción de nuestro trabajo, es un aspecto que nos habíamos planteado no tanto desde las dificultades o particularidades de la desinstitucionalización, sino desde el punto de vista de las posibilidades factuales de las organizaciones encargadas de la gestión de la formación de proporcionar ayuda en forma de formación a los centros que lo requiriesen.

Nos parece que las políticas de formación permanente deben ser flexibles y permitir que los espacios sean definidos por los grupos de profesores; en este sentido, urge que tales políticas sean claramente compensatorias respecto territorios humanos en los que históricamente ha llegado menos ayuda. Nos ocuparemos de esto en el desarrollo del estudio.

Los fenómenos que estarían dándose en las tendencias de la Formación docente según Hargreaves (1999:119ss.) serían:

- a) la marginalización
- b) la desinstitucionalización
- c) la encapsulación simbólica.

En síntesis, el autor pondría énfasis en la necesidad de comprender los procesos de la formación del profesorado situándose en los diversos espacios y tiempos.

En cuanto al ***fenómeno de la marginalización***, el autor alertaría a la comunidad docente y científica que se encarga de la formación de los docentes, sobre ciertas cautelas que deberían darse en el sentido de no confundir el “aceptar y reconocer” el conocimiento práctico de los docentes, con una nueva codificación de la enseñanza que derive hacia una ‘nueva’ formación mecánica en competencias como, según el autor, estaría ya pasando en EE.UU. y Australia.

“Ya afirmé que esto es una solución moderna a un problema actual. En los tiempos postmodernos, tan complejos y que cambian con tanta rapidez, justamente cuando se está dando la vuelta a la ciencia, la medicina y la economía por medio de la teoría del caos, la complejidad y la incertidumbre, es improbable que esta solución funcione.”(i.:140)

En cuanto a la ***desinstitucionalización*** como dispersión geográfica de la formación docente en espacios diferentes, en contra de mantener su única ubicación en la universidad, y aun constituyendo una respuesta más flexible y “postmoderna”, puede provocar, si se trata de una formación localista y utilitaria, que se desregularice a causa de hacer de la práctica un pobre alimento intelectual y crítico únicamente autoreferido y que se cierra en sí mismo.

La encapsulación simbólica da cuenta de un fenómeno según el cual se habrían creado lugares especiales, simulados y seguros, asociados a “escuelas de desarrollo profesional”, en los que, aunque se lograran “proyectos” exitosos, no serían útiles para la realidad no simulada, ni segura.

El autor sintetiza lo que entiende que son principios de una perspectiva sociogeográfica en relación a las facilitaciones del desarrollo docente:

El estudio de la espacialidad de la formación del profesorado

PRINCIPIOS DE UNA PERSPECTIVA SOCIO-GEOGRÁFICA	IMPLICACIONES DEL ESTUDIO PARA SER PROFESOR
1. El espacio es un rasgo central no contingente de las organizaciones sociales y del ser social	Tenemos que estudiar dónde se sitúa y distribuye la formación del profesorado (global, local y organizativamente), y <i>cuándo</i> llegó a ser lo que es y <i>cómo</i> evolucionó en cualquier momento.
2. El espacio es un fenómeno social y físico	Los formadores de profesores pueden crear y recrear sus propios espacios sociales, sin estar absolutamente limitados por los espacios creados por otros.
3. El espacio es un medio y un resultado de la interacción humana	La formación del profesorado debe reinventarse en unas circunstancias que no han sido propiamente elegidas y que exigen esfuerzos concertados para reconfigurar los espacios (ya sean marginales u otros) que ocupa.
4. Los espacios suelen estar impregnados de propiedades imaginarias y de otras físicas y sociales más ocultas	Reformar la formación del profesorado implica redefinir las geografías imaginarias tanto de su pretendida irrelevancia para la escolaridad como de los bajos niveles y de su inferior estándar académico en las universidades.
5. El espacio, el tiempo y el ser definen la esencia de la existencia humana	Cambiar los espacios en los que se lleva a a cabo la formación del profesorado implica cambiar y desafiar los límites del ser y la identidad de los formadores de profesores.
6. El espacio es relativo	La formación del profesorado se concibe de forma distinta dependiendo del punto de vista de cada uno: como 'investigador estrella', supervisor escolar, etc.
7. Las distribuciones del espacio social reflejan y refuerzan las distribuciones de la posición social	Los formadores de profesores dentro de las universidades están marginados tanto social como espacialmente.
8. Los espacios se pueden organizar y analizar según distintos niveles de generalidad y abstracción	La formación del profesorado se puede investigar a varios niveles: microcósmico (interacción personal y experiencias vividas), macrocósmico (política y demografía) o mesocósmico (organización y relaciones de grupo) –por supuesto, también se puede investigar en términos de la integración de los tres niveles-.
9. Las experiencias, las percepciones y las representaciones de la espacialidad social están sufriendo profundos cambios en la era postmoderna	La formación del profesorado está sufriendo una dispersión y desinstitucionalización en la era postmoderna, junto con su integración y reinstitucionalización en forma de escuelas de desarrollo profesional.
10. El espacio nos oculta consecuencias en la era postmoderna	La dispersión y desinstitucionalización de la formación del profesorado puede ocultar los descensos de la reflexión y los aumentos del utilitarismo, que son las consecuencias de este cambio espacial.

Hargreaves (1999)

Salvando la distancia, estas consideraciones nos servirán para estar alerta en los movimientos que se dan en la actualidad y en el futuro respecto a la formación del profesorado. Pensamos sobre todo en referencia a la formación permanente que, como admite el autor, la flexibilidad de los espacios y de los tiempos ha provocado oportunidades para establecer conexiones, integrar la teoría y la práctica y para el desarrollo profesional en general. Se trataría -para que esos aspectos positivos no autolimitasen las posibilidades de desarrollo- de no perder de vista los elementos que pueden provocar que se empobrezca el discurso por limitarlo a ámbitos concretos, por entender como 'mecánico' el objeto de trabajo de la formación y por crear mundos excepcionales y cerrados a los contextos cambiantes en los que estamos inmersos en lugar de trabajar sobre situaciones reales.

El modelo del profesor-investigador: posibilidades y dificultades

Gimeno Sacristán (1996) realiza una revisión de cómo ha evolucionado el concepto de “investigador en la acción” desde que en España, en línea pretendidamente semejante a países del entorno, se empezó a desarrollar el modelo de profesor-investigador (que el autor sitúa hacia el 1985). Es éste un modelo que integra muchos de los principios que caracterizan la concepción de desarrollo profesional que hemos ido recogiendo con anterioridad.

Todo lo que en la actualidad implica desarrollarse profesionalmente está -de una forma u otra- asociado a la figura de un docente que de manera permanente y en contextos sociales de trabajo, tiene como foco de atención la indagación sobre la práctica para, a partir de su análisis y comprensión colectiva, poder introducir elementos de progreso.

Por otra parte, el análisis de este modelo nos permitirá *ahondar, además de en una perspectiva histórica y política, en el carácter epistemológico del llamado conocimiento del profesorado en la acción.*

Plantea que la adopción de la metáfora del *profesor investigador en el aula* como profesor autónomo se hizo en sintonía con lo que ocurría en otros países del entorno en los que presumiblemente se desarrollaban políticas educativas más acordes con el propio modelo mientras que, en nuestro caso, la adopción se daba en condiciones contextuales bien diversas. En concreto se apunta como hecho diferencial que en nuestro contexto, lejos de la práctica de la autonomía de profesores y de centros, la realidad se definía por objetivos marcados por la administración, prepotencia y aceptación “profesional” de las editoriales de libros de texto, autonomía sólo reivindicada por parte de colectivos tildados casi como subversivos o ilegítimos o en todo caso sin demasiada capacidad de “movilización”.

De alguna manera, deteniéndose en la forma y momento de adopción, hace el mismo juego de distanciamiento histórico y semántico que hacía Popkewitz (1991) en referencia a la profesionalización.

En la actualidad siguen siendo evidentes algunas de las “preocupaciones” de las que hablaba entonces Gimeno y podríamos decir que *sigue imperando el lenguaje de la autonomía* que las albergaba:

1. Se sigue manteniendo una fuerte dependencia docente de los productores industriales de materiales uniformizados, lejanos a la heterogeneidad cultural que se predica, cosa que, ciertamente, conecta con el hecho de que, en educación, y pensamos que en los ámbitos sociales en general, los procesos de modernización son muy incongruentes porque al mismo tiempo que se implantan ideas fácilmente asimilables, las realidades caminan por derroteros, incluso contrarios, a las propias ideas. En alguna medida, los “cambios” de forma, que los hay, responden a un proceso de homogeneización bajo el prisma legitimador de la renovación educativa.
2. “El profesor investigador, agente activo en el desarrollo del curriculum, se muestra como una metáfora un tanto inalcanzable, dada la preponderancia que empiezan a

tener los contenidos culturales, que no una conciencia sobre todos los elementos implicados en la democratización de la educación. (...) Las dificultades de la reforma, provienen de concepciones muy afianzadas en los valores tradicionales”(i.:6). Por ejemplo, en el proceso de desarrollo de la Reforma, se habla de la presunción de degradación de contenidos por parte profesores de secundaria: ciertamente, nos parece que en todas las etapas educativas (¿se libra la universidad de ese proceso?) esa percepción de ‘degradación cultural’ está conviviendo con la certeza de que no puede tratarse todo el cúmulo de contenidos (sobre todo conceptuales) “relevantes” para la vida de los alumnos, máxime cuando por parte de los docentes se asiste también a un estado o, mejor, a un escenario de perplejidad ante el corpus de los conocimientos culturales ‘previos’ de los alumnos (que, mayoritariamente, consideramos insuficientes).⁵

En todo caso y aunque nos gustaría encontrar en el conjunto de la sociedad más inquietud intelectual y ética, intuimos que la solución no pasa por decretar más contenidos conceptuales (¿culturales?).

3. Según el autor, *sigue existiendo en el plano profesional miedo a la libertad: de alguna forma, hay viejos mecanismos insertados en la cultura y en las propias administraciones que son independientes, como cultura, a las propias voluntades de los administradores. Las redes de poder no se combaten ni se transforman con facilidad.* En este contexto, ciertamente, ***metáforas como la del desarrollo curricular basada en la investigación-acción o en los profesores como investigadores, lejos de ser facilitadoras, son elementos para tomar conciencia de las fuertes exigencias profesionales que tienen, máxime si tenemos en cuenta*** el proceso de proletarización que sufre el profesorado con el proceso de burocratización.

Enlazando con la segunda circunstancia de la que hablaba el autor, parece que *ante la desorientación de fines educativos se enfatiza cada vez más la variable cultural*. Pero, por lo que decíamos, difícilmente se resuelve en qué consiste la calidad cultural.

En los lenguajes del inicio del modelo que analiza Gimeno se despreciaba el valor del contenido cultural en favor de los procesos de las actividades asumiendo así una postura romántica que enfatizaba los procesos en ellas implicados; el autor plantea que aunque no se haya superado ese viejo antagonismo entre método y contenidos es necesario evitar una degradación cultural porque no hay reforma educativa al margen de la cultura ni al margen de la pretensión de repercutir en un aumento de la cultura del pueblo al cual se dirige.

Nosotros insistimos en la dificultad de interpretar unánimemente esta cuestión.

El desarrollo profesional docente está inmerso en ese ‘holístico’ crecimiento cultural en el sentido de que ***para que se dé desarrollo cultural en las aulas, el profesorado debe ser culto a su vez y participar activamente: el desarrollo curricular es ese desarrollo cultural en las aulas.***

⁵ El “Decreto de humanidades” (2000). En el periódico “El País” (Lunes, 15 de enero de 2001), Coll y otros, plantean críticas pertinentes a esta reforma. Curiosamente, ya en 1998 una comisión había planteado una revisión “humanística” en líneas, nos parece, muy diferentes a las interpretadas y articuladas por el decreto de humanidades (“El País” 11 julio-2000); la LOU (2001), la futura “Ley de calidad”, serían también ejemplos de una tendencia hacia el control por los contenidos y una vuelta a lo “conceptual”.

Para el autor, una política de reforma del Sistema Educativo requiere medios, profesores e ideas claras previamente debatidas y aceptadas, pero sobre todo requiere entender que son los profesores los que pueden hacer mejor el sistema educativo. Y mejores profesores significa cualitativamente mejor formados desde el punto de vista pedagógico y desde el punto de vista cultural. **“No se puede hacer buena pedagogía sin profesores cultos y no se puede hacer buena cultura sin profesores pedagógicamente sensibles.”** (i:12).

Por ejemplo, se debe revitalizar la ética profesional de forma que no sea tolerable en el S.E. público que sea igual ser buen o mal profesor, cumplir con criterios de calidad o cumplir sin criterios de calidad.

De aquí que, según el autor, nos encontremos ante un requisito o una condición tanto del propio Desarrollo Profesional como de los cambios significativos en educación: no se puede intervenir en la cultura si uno no domina determinados niveles de ‘superioridad’ y determinados parámetros que se cifran en su función de mediación. Se entiende el desarrollo curricular como una oportunidad para que los profesores actúen como mediadores en los procesos culturales del S.E. cuestionándose de forma muy seria lo que significa la contradicción de querer adaptarse a las peculiaridades del medio cultural de los alumnos, al tiempo que se defiende desde una óptica ilustrada el predominio de una razón universal, modesta, pero crítica.

¿Qué implica esta concepción, que nosotros compartimos, para con los requerimientos del profesor?

- Requiere un profesor no sólo culto en los procesos pedagógicos, sino muy buen conocedor de los problemas culturales y/o como mínimo constante y activamente interesado.
- No hay procesos de cambio sin asunción personalizada de las ideas que lo vertebran. No se puede predicar ‘constructivismo’ si los profesores no son constructivistas, ni lenguajes ‘esotéricos’ cuando los profesores tienen problemas muy básicos, casi de asistencialidad: debe hablarse también de los contextos y de las condiciones reales.

Aparece en este discurso la formación como el elemento clave que permita hermanar el progreso cultural en las ideas y en las prácticas, en los individuos y en las organizaciones.

Ideas y práctica, e individuos y organizaciones. Las ideas pedagógicas deben estar en manos de los protagonistas porque *vender ideas desde arriba, entre otras razones, es una forma de legitimar las carencias que se tienen desde abajo* por lo que, en el tema de la formación del profesorado, sería necesario reclamar una reforma radical.

Además, según al autor, *el pensamiento por sí mismo no tiene la capacidad de reformar la acción*. No basta tener ideas claras para que la historia se mueva, dado que la historia se mueve por procesos a veces sinuosos, donde la razón, las razones, cuentan algo pero no lo son todo.

Como también planteaba Popkewitz (1991) el ‘Profesor-investigador’ no deja de ser una metáfora halagadora porque da entidad intelectual al oficio del profesor: la reflexión es motor de la práctica y es convicción de la autonomía personal, intelectual y

de la identidad social del profesorado frente a aquel ejecutor de conductas, de programaciones supervisadas; pero al mismo tiempo, hoy sabemos que ese mismo motivo, el de la autonomía del profesorado, puede ser sobre todo usado por el *planteamiento privatizador*.

Desde posiciones empresariales privatizadoras o desde políticas de “libre elección” y conciertos indiscriminados, “las políticas neoliberales están recuperando la idea del profesor autónomo bajo el prisma de la metáfora del libre cambio en el mercado (opinión pública, imagen de algo diferente, de algo de calidad; quién es o no buen profesor, según criterios de evaluación), es decir, la óptica de la competitividad (...) ***No tiene mucho sentido hablar en la enseñanza pública de proyectos curriculares autónomos***, más bien de una simple y llana sensibilidad pedagógica por respeto a que los que aprenden son unos niños, con unas ideas previas, una cultura que les rodea...” (Gimeno, 1996:9)

Porque no podemos olvidar que, como decíamos, desde la perspectiva de los discursos sobre la democracia, la autonomía y la descentralización, cabe siempre una trampa consistente en el mecanismo de que como se reconoce la libertad, se adjudica también la responsabilidad de lo que ocurra. Según el autor, cuando se dan esas circunstancias ‘retóricas’ que predicán la autonomía pero no ofrecen condiciones reales para desarrollarla, ello, el profesorado se debería negar a adquirirla.

La tendencia que presume es que, de lo organizativo, la metáfora pasará al ámbito de lo nítidamente político porque ya está instalado de alguna forma. Cuando la ley de Suárez Pertierra (1995) promueve que los centros se evalúen y se hagan públicos sus resultados, que a los padres se les permita elegir centro en función de los criterios académicos más clásicos, ciertamente, se está posibilitando, entre otras cosas, que *los profesores deban ser más autónomos, pero para pasar a defender los valores más tradicionales del academicismo todavía no vencido, de la cultura mal entendida, y de la conservación estanca de los estratos sociales*.

Sin duda nos movemos en el terreno de las paradojas de las que hablaba Hargreaves: por una parte se pretende publicitar el trabajo público y democratizar la implicación de las familias, pero al mismo tiempo, como las estructuras sociales no han cambiado en consonancia, se subsume el propósito y se usa instrumentalmente para marcar o seguir mercando las diferencias sociales que, por otra parte, nunca habrían dejado de existir.

En síntesis, esta metáfora del profesor-investigador que, en principio se aceptó como sustituta de la bandera política, tenía la semántica interna de una proyección eminentemente pedagógico-didáctica de renovación cualitativa de las prácticas metodológicas y culturales en las aulas; el propio lenguaje de la reforma, que oficialmente recogió la metáfora, llevó a planteamientos reformistas donde lo didáctico fue sustituido por lo organizativo mientras que lo que es propio de los docentes son los ***proyectos curriculares educativos***. Para Gimeno, *la diferencia que se ha querido marcar entre PEC i PCC responde a una burocratización, a una tendencia tecnicista preocupante*.

Los procesos de cambio educativo son procesos de cambio cultural y por tanto son lentos, contradictorios y, a veces, se desarrollan en el sentido exactamente contrario del que se pensó; eso obliga a distinguir lo que son los lenguajes pedagógicos de lo que deben ser los lenguajes políticos, porque aunque ciertamente el cambio requiera una

cierta masa crítica, requiere también una madurez de la sociedad civil so pena de pasar inadvertidos o quedarse en ‘pura corteza ilustradora de lenguajes mal asimilados’.

Si la vertiente política de la metáfora del profesor-investigador puede mantenerse, debe volver la mirada a la faceta didáctico-pedagógica. Defensa de la educación pública como proyecto político, *pero sin olvidar que la defensa del puesto propio de trabajo está en hacer una práctica de calidad, sometiéndose a procesos de observación, de discusión, de evaluación y de ética, no dejados en manos de poderes burocratizadores, sino dirigidos desde dentro y reclamando las condiciones necesarias para poder desarrollarlos.*

Ese es, sin duda, el territorio del aprendizaje permanente docente, el territorio de la formación permanente.