

[Registrarse](#)[Entrar](#)

e-ISSN: 1885-0286

[Actual](#)[Números anteriores](#)[Acerca de](#)

[Inicio](#) / [Números anteriores](#) /

[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#) / [Monográfico](#)

La formación integral del profesorado

Marcos Sarasola Bonetti

Resumen

Marcos Sarasola

FUNDACIÓN HORREUM FUNDAZIOA
BILBAO

Tras analizar el concepto de calidad longitudinalmente (reducción de ratios, recursos, satisfacción de las personas, certificación en calidad...) el autor define centro de calidad como aquél que concede gran importancia a los aprendizajes de los alumnos y hace de ello su cultura. Esta formación deberá abarcar todas las dimensiones -corporal, emocional, intelectual, social y trascendente- es decir, a la persona. Integra estas mismas dimensiones en el profesorado, siendo el cambio personal del docente y el amor hacia los alumnos, la base de una verdadera educación integral y requisito de calidad

Abstract

The author defines as a high-quality centre the one which attaches importance to the learning of pupils and makes of it a sign of its own identity. He has previously analysed from top to bottom the concept of quality - reduction of students quota per class, people's personal degree of satisfaction, quality certification-- . Education of students is seen as a multiple branch process, concerning physical, emotional, intellectual, social and metaphysical development, in other words, the entire person. All these dimensions are also attached to the teaching staff, whose personal change of attitude and the reinforcement of

their love to students are the bases to achieve a complete education as well as absolutely essential for quality.

Artículo

¿Sería muy descabellado escribir que, como docentes, cuando nos han dicho que teníamos una gran capacidad de comunicación, pero nos ha faltado amor a nuestros interlocutores, sólo hemos sido como bronce resonando? ¿Sería muy descabellado escribir que, como docentes, cuando hemos sido reconocidas y reconocidos por nuestro desempeño, pero nos ha faltado amor, después de los logros nos hemos sentido vacías y vacíos? ¿Sería muy descabellado escribir que, como docentes, aun cuando nos hemos entregado a nuestro alumnado y hemos hechos innumerables sacrificios, pero en el fondo ha sido para recibir alabanzas, sin amor, nada de eso ha tenido sentido? Supongo que sí. Puede sonar descabellado escribir sobre la necesidad de amor, cuando el uso de las nuevas tecnologías, por poner un ejemplo sintomático, inunda toda la educación. Me sería difícil sustentar con evidencias que la existencia y disponibilidad de recursos materiales (incluida la formación del profesorado para su utilización) no alivia la insatisfacción del profesorado. Rectifico: las que podría argüir, sin duda que no alcanzarían el rango de científicas desde el paradigma predominante. ¿Cuál sería, entonces, un posible escenario de satisfacción profesional-personal? Imaginemos el Edén profesional. Sí, es sólo un ejercicio. Imaginemos una *lluvia de ideas* en nuestro Claustro. Es altamente probable que surjan expresiones relativas a los recursos materiales, a los salarios, a la jornada laboral, a los programas. Es altamente probable que falte el amor. Pero también, es razonable pensar que se incluyan expresiones como *educación integral y calidad*.

CALIDAD y EDUCACIÓN INTEGRAL

Partamos de la base de que, en general, se puede acordar un significado a la palabra calidad semejante al que da la Real Academia Española. En una de sus acepciones pone:

calidad¹. (Del lat. *qualitas*, -*ātis*, y este calco del gr. *poiothz*)

1. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor

En su misma definición, no obstante dada con la pretensión de aclarar, se nos plantean varios problemas. Tres concretamente: ¿cuáles son las propiedades inherentes a la educación?, ¿cuál es su valor? y ¿cómo se juzga su valor? Honestamente no estoy seguro de que estas preguntas tengan respuestas unívocas. Uno de los problemas más directos e inmediatos es el abuso de la palabra 'calidad'. Escudero (1998) dice, divertidamente creo yo, que tiene el don de la ubicuidad. Es un fenómeno parecido al de la expresión 'educación integral' pero con la fuerza de los términos acuñados en la economía de mercado.

Para los administradores del sistema educativo hablar de calidad no ha tenido el mismo significado desde siempre. Muchos somos los profesores y profesoras que hemos tenido que trabajar con grupos de más de cuarenta estudiantes. Concomitantemente con la corriente que defendía una educación más personalizada, por su incidencia, se propugnaba una inmediata reducción del número de alumnos y alumnas en el aula. Se creía que sería la panacea. El día que se llegara a tener veinticinco estudiantes (hubo interminables discusiones si eran veinticinco, o más, o menos) todo sería distinto.

Una vez alcanzada la tan ansiada reducción de la ratio, la demanda por un generoso abanico de recursos pasó a ser la diana de los nuevos reclamos. Dicho quede que estas diferentes 'olas', como las siguientes, ocurren sin solución de continuidad y suele haber solapamiento entre ellas. Lo que destaco aquí es dónde se ha puesto el énfasis a lo largo del tiempo.

Finalmente, en una aproximación mayor a la idea empresarial, se ha ido cambiando, hasta asociar calidad a satisfacción de las personas. En definitiva, satisfacción de toda la comunidad educativa. Hasta aquí todo parece muy sencillo. Yo diría, muy aséptico. Sin embargo, la actual proliferación de la búsqueda de la calidad, los reconocimientos a través de sellos, las agencias de acreditación, las consecuencias económicas, han modificado la situación. La parafernalia que rodea a la calidad y se inmiscuye en la vida de los centros educativos puede ser muy saludable a la hora de que en ellos ocurran buenos y suficientes aprendizajes. Pero puede ser nociva cuando, en su nombre, se legitiman prácticas irreconciliables con el crecimiento personal. Cuando no son más que un barniz (Bolívar, 1999) al uso que cobija las mismas prácticas que, dice, pretende erradicar.

Los diferentes contextos y las diferentes personas que dan vida a las instituciones, tienen un peso específico relevante. Aun así, a efectos de este documento y tal vez en un intento que pudiera sospecharse generalizador y simplista, existen algunas premisas. Sin intentar dogmatizar, más bien intentando poner por escrito algunas intuiciones, diré que un centro de calidad:

1. tiene bien claro que lo más importante son los aprendizajes de sus alumnos. Las organizaciones educativas son sistemas vivos altamente complejos. No es difícil quedar deslumbrados por las nuevas tecnologías, quedar enganchados en luchas de poder, distraerse en cuestiones administrativas, entretenerse en quejidos estériles. Es fácil que con tanto solaz, se pierda lo esencial.
2. trabaja conscientemente para que ocurran buenos y suficientes aprendizajes. Trabajar conscientemente significa estar alertas, atentos, centrados en el día a día. Significa no anestesiarnos frente a un trabajo exigente, buscando escapes ilusorios. "Estar a lo que estamos", es vivir en cada momento el firme compromiso con los aprendizajes de nuestro alumnado, cualitativa y cuantitativamente satisfactorios.
3. tiene bien claro que lo más importante son los aprendizajes de sus alumnos y alumnas y trabaja conscientemente para que ocurran, buenos y suficientes, pero no sólo puntualmente, sino que ésa es su cultura. La cultura entendida como un patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros fundamentalmente en

las relaciones de colaboración y colegialidad, el ejercicio de liderazgo, la actitud para el desarrollo profesional, la eficacia en la consecución de aprendizajes y la planificación como camino para la realización de una visión compartida (Sarasola, 2004). No es, entonces, suficiente que por efecto de una moda o la búsqueda de un premio de calidad se trabaje denodadamente. Lo más importante es que exista un cambio cultural que dé permanencia al cambio y a la actitud que subyace a la innovación. No es suficiente que se alcancen reconocimientos públicos a expensas de un pequeño grupo de profesores que se "quemán" en nombre de la calidad. En síntesis, un centro educativo de calidad promueve el desarrollo integral de su alumnado en todas las facetas que configuran la persona: CORPORAL, EMOCIONAL, INTELECTUAL, SOCIAL y TRASCENDENTAL.

Supuesto: Un supuesto es algo que todo el mundo cree y a veces ni lo han pensado bien. Durante muchísimo tiempo se pensaba que los axiomas de la geometría de Euclides eran evidentes. Pero un día alguien empezó a decir que por un punto exterior a una recta puede pasar más de una paralela. O sea, que hubo que revisar toda la geometría y ahora hay varias geometrías, no una sola como antes. Otros supuestos que tendríamos que revisar son nuestros prejuicios y nuestras creencias, sobre todo si afectan a personas humanas.

Muestra del trabajo de un alumno (OGE, nº 2 marzo-abril 2005)

Cabe pensar que detrás del deseo de promover la educación integral, y que esto sea algo tan generalizado, existe un supuesto. ¿Cuál podría ser el supuesto? Tal vez, que si educamos integralmente estamos preparando a la alumna o alumno en las competencias que necesita.

Desarrollar la capacidad de amar, es, para mí, la competencia fundamental. Como escribe Naranjo (1993: 31), "...la fuente de todos los males de nuestra sociedad y lo que nos ha llevado a la crisis actual es nuestra demostrada *incapacidad para las relaciones humanas*. Más específicamente, podríamos decir que es nuestra limitada capacidad para amar,..."

Volvamos al escenario de nuestro Edén que describíamos en la introducción a partir de la *lluvia de ideas*. Además de los aspectos mencionados, probablemente habría referencias a la formación del alumnado: hace un uso adecuado de las nuevas tecnologías, habla diferentes idiomas, obtiene buenas calificaciones. La problemática particular del centro podrá hacer surgir la integración de inmigrantes, la disciplina, el acoso o el maltrato. Sé que estoy presentando una situación hipotética, sospechosa de servir a mi argumentación, pero he de decir como atenuante que es lo que más he encontrado en los claustros con los que he tenido ocasión de trabajar. La educación integral, de alguna forma, puede quedar reducida a una serie de indicadores *tipo OECD* [1], o a la solución coyuntural de los obstáculos más significativos para el desarrollo del trabajo en el centro.

Aparentemente, transitar desde estadios de implantación de políticas de calidad, a una educación integral, se hace complicado. Los sistemas de calidad son instrumentos potencialmente aptos para la mejora, pero que no conducen inexorablemente al desarrollo

integral de las personas. Intuyo que la clave del problema y la solución, simultáneamente, está en las personas que trabajamos en los centros educativos.

EDUCACIÓN INTEGRAL y CALIDAD

Arroz integral, belleza integral, pan integral, salud integral, harina integral prevención integral, educación integral... En un buscador de Internet, 202.000.000 páginas en castellano contienen la palabra integral. Creo que en la mayoría de los casos está presente la idea del *todo*, el *ól o-* griego.

Dudo que sea sencillo escuchar las noticias de toda una jornada, sin que en algún momento se haga, por lo menos, una referencia a la globalización. Cada vez más se hacen llamamientos a la interculturalidad, la integración de las minorías, la interdisciplinariedad intelectual. Simultáneamente se sustenta el respeto por el otro, por lo diferente, la aceptación de la diversidad.

Veo con optimismo estos síntomas, porque tal vez sean un despertar de una nueva conciencia de lo perjudicial que ha sido en nuestra historia la continua fragmentación. El paradigma funcionalista posee una historia hegemónica que afecta tanto a la biología y a la física, como a la sociología y, por supuesto, a la educación. Este modo de entender la <realidad> se vincula con el pensamiento cartesiano y con esquemas de clasificación, a menudo dicotómicos y propios del pensamiento occidental. Sin embargo, es claro que nos otorga seguridad en tanto busca y, finalmente, establece relaciones claras y lineales entre causas y efectos.

Somos protagonistas de un presente deudor del pensamiento cartesiano y del positivismo. Pero también del romanticismo rousseauiano, pasando por Dewey, Montessori o Piaget, la escuela de Barbiana o la escuela *summerhill* de A. S. Neill, hasta todos los movimientos actuales que hacen de las personas su centro, como el modelo PENTACIDAD. Ser protagonistas como docentes hoy, significa, para mí, ser constructores de una educación que reúna tan variadas aportaciones en una educación que atienda a toda la persona, es decir, a todas sus dimensiones: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.

Como suele ocurrir en estos casos, por la necesidad de conceptualizar fragmento lo que no está fragmentado: la persona. Estas cinco dimensiones (corporal, emocional, intelectual, social y trascendental) son un continuo de interacciones que hacen a la misma persona. Cada una de ellas afecta y es afectada con respecto a cada una de las otras, con interacciones "poco respetuosas" de leyes de causalidad. Las características de estas interacciones en algunos casos son claras; en otros, un poco más difíciles de percibir. Por ejemplo, no sería difícil acordar que las emociones dejan huellas en el cuerpo. A mí se me hace imposible registrar mis emociones sin sensaciones corporales. Cuando estoy enfadado, mi ceño está fruncido. Mis puños apretados o mi boca, seguramente dan buena cuenta de mi estado emocional. Cuando tengo miedo, la tensión se apodera de mis músculos: tengo

una contractura muscular. Recíprocamente, cuando siento que mi cuerpo está lleno de vida, mis ojos luminosos y me siento atenta, estoy plétorico de energía y me dicen que me "ven" contento. Se ve físicamente; las otras personas lo perciben.

Si mi cuerpo no está tenso, si mi postura favorece la entrada de oxígeno a mis pulmones, intelectualmente estoy más despierto, más ágil. Mi cuerpo flexible me ayuda a ser más flexible mentalmente y estar más abierto a otros puntos de vista que me pueden proponer otras personas.

Cuando intelectualmente quiero ignorar o controlar mis emociones, generalmente lo hago a través de tensiones musculares. Y si ese bloqueo emocional lo mantengo en el tiempo, seguramente tendré contracturas musculares crónicas. A la vez, si estoy emocionalmente abierto, dispuesto a experimentar sensaciones en mi cuerpo, estoy más apto para aprender. No sólo recibiré información en el plano intelectual, sino que ésta pasará por mi experiencia transformándose en aprendizaje.

En los últimos años se ha escrito y hablado de la Inteligencia Emocional, como la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo/a y en otros/as, siendo hábil para dirigirlos al trabajar con otros/as (Goleman, 2002). Sabemos, en sentido profundo, que determinados estados emocionales nos ayudan a aprender y otros no. Si estoy triste, miedoso o enfadado, estas emociones pueden llegar a dificultar mis aprendizajes.

La bioenergética se ha ocupado, creo que con acierto, de la importancia del cuerpo. Tiene como fundamento sencillo que "la persona es su cuerpo" (Lowen, 1977:52). Sin embargo, el cuerpo sigue siendo de segunda categoría frente al intelecto y, ciertamente, no por exclusiva responsabilidad del profesorado. Somos deudores de un Platón que definía el cuerpo como la cárcel del alma, idea que permaneció sin muchas alteraciones durante quince siglos. Desde Hipócrates hasta Jorge Stahl [2] quien en su obra más importante *Theoria Medica Vera*, afirma que el cuerpo tiene una importancia inferior con respecto al alma, ya que sólo es un órgano 'paradero' para posibilitar su existencia en la tierra (González, 1997). Si cabe aún, mayor influencia ha sido la de Descartes con su clásica separación somático-espiritual. El año pasado asistí a una conferencia de Antonio Damasio [3] quien escribió, entre otros libros, *El error de Descartes*, donde afirma que somos y después pensamos y que pensamos en la medida que somos (Damasio, 1994). Una década después de la publicación, he podido escuchar, en la conferencia, nuevos fundamentos empíricos de tal error cartesiano.

Cuerpo, mente, emociones. Estas dimensiones de las personas en reiteradas oportunidades, no son tenidas en consideración, sin olvidar que no somos seres aislados. Somos, permítanme la expresión, *bichos-en-relación*. Cuando nos aislamos patológicamente, nos enajenamos, coartamos nuestro desarrollo personal. Vivir-en-relación en círculos cada vez más amplios, nos permite también ensanchar nuestra conciencia. La globalización que antes

mencionaba, circunscripta a Internet o a los mercados, es una globalización empobrecida, manipulada. La dimensión trascendental me hace sentir que soy más allá de mí mismo.

La integración social significa trascender el *yo* y ayudar a generar un sentimiento de *nosotros*. Bien interesante es tomar nota de la práctica de Carl Rogers (1995), cuando recoge la estructura grupal como espacio para aprender la tolerancia, el respeto a que cada persona piense o sienta de manera diferente a la mía. Mucho antes Vigotsky (1979) postulaba una de las nociones más importantes para el aprendizaje: es la de Zona de Desarrollo Próximo. Simplificando, podría ser entendida como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros y otras, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

De este precedente intento de vincular las cinco dimensiones de la persona, sintetizo y recojo la idea fundamental: la educación integral es la mejor "norma de calidad". Es decir, si un sistema de calidad no promueve en su esencia el desarrollo integral de las personas que dan vida al centro educativo, son altamente probables las consecuencias de burocratización, la búsqueda compulsiva del reconocimiento, un profesorado que no sabe muy bien qué tendrá que ver todo eso con su trabajo, entre otras.

¿ESTAMOS PREPARADOS PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL?

Bien. Parece todo muy bonito. Sinteticemos este cuento de hadas diciendo que una educación de calidad es aquella que ayuda a desarrollar todas las dimensiones de la persona y que sólo ayudando al desarrollo de todas las dimensiones de las personas, tendremos una educación de calidad.

La tendencia actual parece estar orientada fundamentalmente a la mayor eficiencia y eficacia de los centros educativos y, también parece que, un camino es hacerlo a través de los diferentes sistemas de calidad. El filósofo francés Edgar Morin, muy conocido por los educadores y educadoras fundamentalmente por su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, propone como alternativa para el conocimiento la noción de *pensamiento complejo*. Sostiene que aquello que es complejo, evidencia la dificultad de resolver la incertidumbre, la incapacidad para alcanzar certezas, formular leyes, concebir un orden absoluto y evitar contradicciones (Morin, 1995).

La complejidad está regida por tres principios: a) el *principio dialógico* - orden y desorden mantenidos a la vez en una unidad; b) el *principio de recursividad organizacional*, que rompe con la idea lineal de causa-efecto, de producto-productor, porque el todo constituye un ciclo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor y c) el *principio hologramático* que promulga que el todo está en las partes que están en el todo.

Parafraseando a Morin, consideremos un centro educativo. En su funcionamiento tenemos a todas las personas, sus interrelaciones, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los recursos materiales, etc. Para conocer el centro, sería interesante conocer las leyes y los principios que conciernen a todo su entramado. Sin embargo, la suma del conocimiento sobre cada uno de sus aspectos internos es insuficiente para conocer al centro. De hecho:

- el centro educativo es más que la suma de las partes que lo constituyen, es decir, tenemos conocimientos simples que nos ayudan a conocer las propiedades del conjunto.
- el centro educativo es menos que la suma de las partes, es decir, el hecho de que tengamos una organización educativa, hace que, por ejemplo, las cualidades de cada una de las personas que lo integran no puedan explicarse plenamente en su totalidad.
- el centro educativo es más y, al mismo tiempo, menos que la suma de las partes, es decir, las personas desarrollan sus acciones no al azar. Están organizadas en función del papel que desempeñan, de una unidad en la que cada una contribuye al conjunto. Simultáneamente, el centro puede considerarse como un fenómeno perceptible y cognoscible, que no puede explicarse mediante una ley simple.

Esta forma de aproximarnos al conocimiento del centro educativo se da de bruces con la concepción mecanicista newtoniana. Sin embargo, ofrece otra perspectiva: una educación de calidad es aquella que ayuda a desarrollar todas las dimensiones de las personas y sólo ayudando al desarrollo de todas las dimensiones de las personas, tendremos una educación de calidad. Concomitantemente, un centro de calidad, desde una perspectiva integral, sólo se concibe construido socialmente por personas en constante camino de integración. Y que las personas que dan vida a los centros educativos se desarrollen integralmente, sólo se concibe en un centro con una cultura que facilita el desarrollo integral de las personas.

Cómo pensar en un centro educativo que trabaje desde una concepción integral de la educación cuando no la tienen las personas. Cómo pensar en personas trabajando desde una concepción integral, sin un centro que la acepte. Recurro a la poesía de Antonio Machado cuando escribió "caminante, no hay camino, se hace camino al andar". El camino es construido por el caminante y el camino construye al caminante. Caminante no hay camino, el camino se hace al andar y al andar se hace camino.

LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESORADO

Teilhard de Chardin (1965; 1967) introdujo el concepto del complejo-conciencia, proponiendo una alternativa más humana y a la vez más trascendente, al de la supervivencia del más apto de Darwin. Desde esta perspectiva la evolución se encuentra indisolublemente unida a la conciencia; a un mayor grado de conciencia corresponde una mayor complejidad y viceversa. Esta relación biunívoca supone un estado evolutivo mayor en el ser humano por su mayor conciencia, en relación con el resto de los seres vivos.

¿Supone algo en la educación el estado de conciencia?. Si la extrapolación fuera válida en este caso, se podría esgrimir como argumento que la evolución en la educación correlaciona

con su estado de conciencia, en contraposición con la ejecución automática de formas de ser y hacer. Dicho de otra manera, ¿qué es lo que ocurre cuando en un lapso de un cuarto de siglo se aumentan los recursos, se mejoran las infraestructuras, se multiplican las ofertas para la formación permanente, se implantan reformas y no es posible observar con claridad cambios cualitativa y cuantitativamente relevantes en los aprendizajes?.

Más recientemente, la aportación de Peter Senge con su obra *La Quinta Disciplina* ha supuesto un revulsivo en la perspectiva organizativa de las instituciones. Senge (1998) pone el énfasis en desarrollar la capacidad de aprendizaje en toda la organización, sabedor de la importancia que esto tiene ahora y, de modo creciente, a corto y medio plazo.

El autor afirma que las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro, serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en *todos* los niveles de la organización.

Una de las disciplinas fundamentales es el *Dominio Personal* definida como "la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar la paciencia y ver la <realidad> objetivamente. En cuanto tal, es una piedra angular de la organización inteligente, su cimiento espiritual. El afán y la capacidad de aprender de una organización no pueden ser mayores que las de sus miembros".

Personalmente, prefiero hablar de *Conciencia Personal*. Desde mi perspectiva, no imagino una educación integral sin profesionales conocedores de sí mismos como elemento fundamental del crecimiento personal. Dicho de otra manera, parece ilusorio apelar a una educación integral, si no somos capaces de integrar en nosotros mismos y nosotras mismas nuestras diferentes dimensiones: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.

Rescatando el documento de la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996), hemos elaborado un marco básico para la formación integral del profesorado (Sarasola & von Sanden, 2005). Sucintamente, afirmamos en él particularidades de los cuatro pilares básicos (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser) desde la perspectiva de la formación del profesorado:

Aprender a conocer

Nosotros preferimos reformularla como *Aprender a conocer-se*. Esta dimensión está prácticamente ausente en la formación, dejando de lado aspectos corporales o emocionales. En general, se sigue dando prioridad a contenidos y formas de trasposición didáctica de los mismos, soslayando el conocer-se.

Aprender a hacer

Creemos que no sólo se trata de enseñar a los alumnos y alumnas a poner en práctica sus conocimientos en un mercado incierto, tal como afirma el informe. Para nosotros es fundamental para la acción, que exista también la reflexión. La reflexión, como desarrollo de la conciencia, es inherente a una pedagogía transformadora como la definía Paulo Freire, ya que ofrece al profesorado estrategias de pensamiento crítico sobre una situación y vehículos para cambiarla en forma cooperativa.

Aprender a vivir con los demás

Entendemos que para convivir y trabajar en proyectos comunes (uno de los retos más importantes recogidos en el Informe) en un contexto multicultural, se hace necesario promover ciertas competencias cognitivas y emotivas. Es decir, alcanzar la capacidad de conocer y re-conocer aspectos de la propia cultura, a través de la interacción con otras culturas. En cuanto a la competencia emotiva intercultural, la capacidad de manejar a favor de la comunicación las emociones presentes en su desarrollo.

Aprender a ser

Si bien entre los cuatro pilares existe una relación dialéctica, éste último parece incluir a los otros tres. Cuanto más desarrollemos el conocimiento y al auto-conocimiento, cuanto mejor desarrollemos la capacidad de convivir y trabajar con otras personas y cuanto más conscientes seamos de nuestras maneras de hacer, más desarrollamos nuestro SER. Esto, a su vez, nos permitirá conocer y conocernos más profundamente, mejorar la convivencia y la colaboración y encontrar maneras de actuar más plenas.

Quiero, como colofón, expresar mi profunda convicción de que sin cambio personal, la educación integral y la calidad de los centros educativos, tienen una alta probabilidad de ser un mero enunciado, vacío de contenido. Los profesores y profesoras, no sólo hemos de cambiar metodologías, o usar ordenadores, por ejemplo, que también. Las profesoras y los profesores hemos de trabajar sobre nosotros mismos y, cierto es, que actualmente está ocurriendo. Tal vez el esfuerzo es aún insuficiente ya que, en general, responde a iniciativas personales. Sin embargo, existen personas y espacios de trabajo cuya idoneidad es suficientemente palmaria como para intentarlo como cuerpo profesional en el contexto institucional.

Creo en la fuerza transformadora de un proceso de auto-conocimiento en el marco del centro educativo; creo que orientar la formación del profesorado en ese sentido significará tocar profunda e irreversiblemente nudos conflictivos endémicos, fuentes de insatisfacción personal y profesional.

Creo, finalmente, que una comunidad educativa cimentada en personas desarrolladas plenamente, con capacidad de amar, es un apasionante desafío para la formación del profesorado. Aunque sea descabellado escribirlo.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". Aula De Innovación Educativa, 83-84, 77-82.

Damasio, A. (1994). Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. Nueva York: Grosset/Putnam.

Delors, J., Al Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornjauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana.

Escudero, J. (1998). La innovación y la organización escolar. R. Pascual (Ed), La gestión educativa ante la innovación y el cambio . Madrid: Narcea.

Goleman, D. (2002). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.

González, J. (1997). Evolución histórica de la relación mente-cerebro. Cuadernos De Neurología, XXII. Lowen, A. (1977). Bioenergética. México: Diana.

Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Naranjo, C. (1993). La agonía del patriarcado. Barcelona: Kairós.

Rogers, C. (1995). Libertad y creatividad en la educación (3 ed.). Buenos Aires: Paidós.

Sarasola, M. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos [Web Page]. URL <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.

Sarasola, M., & von Sanden, C. (2005). Cuatro pilares para la formación integral del profesorado. Organización y Gestión Educativa, 3, 20-23.

Senge, P. M. (1998). La quinta disciplina : cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Barcelona: Granica.

Teilhard de Chardin, P. (1965). El fenómeno humano. Madrid: Taurus. Teilhard de Chardin, P. (1967). El porvenir del hombre. Madrid: Taurus.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

[2] Jorge Stahl (Halle-Alemania, 1660-1734). Fue conocido como "el Gran Profeta de la Medicina"

[3] Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica 2005

Cómo citar

Sarasola Bonetti, M. (2006). La formación integral del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/222>

Formatos de citación ▼

Número

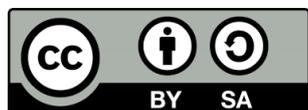
Núm. 3: MAYO (2006). Formación inicial y permanente del profesorado

Sección

Monográfico

Publicado

2006-05-01



Reconocimiento-CompartirIgual CC BY-SA

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

a) Los autores/as conservarán sus derechos de autor, el cuál estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons que permite a otros re-mezclar, modificar y desarrollar sobre tu obra incluso para propósitos comerciales, siempre que te atribuyan el crédito y licencien sus nuevas obras bajo idénticos términos.

b) Los autores/as conservarán los derechos de explotación de la propiedad intelectual del presente trabajo, y en especial los derechos de reproducción, distribución, transformación en cualquiera de sus modalidades y comunicación pública de dicha obra, el cuál estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons que permite a otros re-mezclar, modificar y desarrollar sobre tu obra incluso para propósitos comerciales, siempre que te atribuyan el crédito y licencien sus nuevas obras bajo idénticos términos.