

Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas

Lourdes Montero Mesa

Universidad de Santiago de Compostela

La autora de este trabajo reflexiona sobre el alcance y significado de la formación del profesorado y su evolución desde el optimismo formativo de la década de los ochenta hasta el pesimismo formativo de la década de los noventa. Los docentes son contemplados desde varias perspectivas disciplinares (pedagogos, sociólogos, psicólogos, didactas...) y desde los diversos enfoques teórico-metodológicos presentes en las mismas. Se insiste en la necesidad de realizar un esfuerzo de diálogo entre los diferentes sectores implicados en la formación del profesorado y también en el esfuerzo intelectual de articular las diferentes «miradas» comprometidas en este campo.

Quiero empezar este trabajo agradeciendo a *XXI. Revista de Educación* la ocasión que brinda —y me brinda— para pensar y repensar el apasionante tema de la formación y el desarrollo profesional del profesorado a las puertas de un nuevo milenio. Agradecer también que sea éste el tema monográfico con el que esta revista inicia su andadura por la complicada geografía de la construcción de conocimiento en el mundo educativo. Aprovecharé esta oportunidad para realizar un modesto esfuerzo reflexivo sobre algunas de las preocupaciones y temáticas que han venido caracterizando mi trabajo en estos últimos años con el propósito de ofrecerlas como motivo de debate. Tengo la impresión de encontrarnos en un momento en el que la evidencia de un conocimiento cada vez mayor del campo de la formación y el desarrollo profesional parece estar coincidiendo con un sentimiento de desasosiego, pesimismo y una cierta paralización ante la incertidumbre

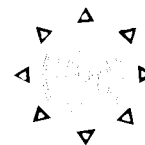
de sus derroteros en el futuro inmediato. De ahí que me parezca necesario tratar de escudriñar algunos aspectos problemáticos por si mereciera la pena detenerse un poco más en su exploración. El título elegido para el trabajo lleva implícita la consideración del campo de la formación y el desarrollo profesional como el espacio donde mejor acogidas están las preocupaciones sobre el profesorado, verdadero cruce de las diferentes miradas que desde otros campos contemplan hoy al profesorado y su formación. Desde esta perspectiva, lo propio de este campo radica justamente en la riqueza, pertinencia y autonomía con que engarza los problemas teóricos y prácticos que se plantean en otros campos y los proyecta desde la síntesis en propuestas de contenidos y procesos para la preparación y la mejora del profesorado. Quizás sea esta característica la que permita explicar las expectativas de solución de problemas nuevos cíclicamente planteadas a la formación del profesorado y estimular la capacidad de sus diferentes cultivadores para construir un retrato cada vez más omnicomprendido de la complejidad del campo.

En esta dirección se orientan nuestros últimos trabajos sobre el tema en la Universidad de Santiago de Compostela y en el seno del Grupo Stellae: la contribución de las instituciones a la profesionalización del profesorado, los vínculos entre las reformas y la formación, la construcción de la identidad profesional en el seno de las instituciones; la formación de profesores en contextos multiculturales... Todos ellos unidos por el intento de penetrar en la complejidad del problema de la formación y el desarrollo profesional del profesorado desde la perspectiva de escucha de sus diferentes voces y desde las diferentes miradas que lo observan, abordan, actúan en él y lo teorizan.

Para hacerlo, me serviré de aquello que ya hemos hecho o estamos haciendo con la pretensión de alcanzar, quién sabe, otro nivel de síntesis. A través de la mirada a alguna de nuestras propias elaboraciones sobre el tema, entresacaré aquellos aspectos que, me parece, obligan a repensar la formación y el desarrollo profesional del profesorado en un mundo caracterizado por el fuerte y poderoso influjo de la formación en otros ámbitos y su desvaimiento en el mundo del profesorado, donde parece haber disminuido el interés y ni siquiera la retórica parece pervivir. ¿Hemos perdido la confianza en el poder de la formación o quizás ese poder es tan escaso que pasados los fuegos de artificio de la reforma quedan los rescoldos de los problemas que no son abordables sólo por la formación? ¿Qué está pasando?

1. ¿Una época de pesimismo formativo?

Hace algo más de dos años, en junio de 1996, en un encuentro organizado por la Universidad de Deusto con motivo de la celebración del 25 aniversario de la



creación de su ICE, que tuvo por título «Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado» (Villa, 1996), algunas personas reaccionaron acaloradamente ante mi afirmación de que estábamos pasando de una etapa de «optimismo» formativo a una etapa de «pesimismo» formativo. Trataba entonces, como hoy, de identificar algunas claves que me permitieran «contribuir un poco al desvelamiento de las posibilidades y límites de la formación del profesorado, especialmente en el contexto español actual, poniendo sobre la mesa un conjunto de aspectos problemáticos, algunos viejos y persistentes, otros más nuevos, que no dan precisamente pie al optimismo» (Montero, 1996: 62). Algunos de los aspectos seleccionados entonces, me parece, continúan siendo problemas sobre los que valdría la pena detenerse a reflexionar desde el aprendizaje de la experiencia reciente, a ser posible, desde posicionamientos que permitan atender a su complejidad:

- El enorme desarrollo de la formación del profesorado durante los últimos 20 años, especialmente de la formación del profesorado en ejercicio, producido por la necesidad de atender a un colectivo numeroso y diverso de profesionales, lo que ha significado el crecimiento de un número considerable de instituciones, agencias, grupos, asociaciones, personas... públicos y privados, directa o indirectamente implicados en la formación, moviéndose en la dirección de intereses, coincidentes a veces, contrapuestos otras, y desde perspectivas de interés también distintas. Esta evolución se ha producido en un período muy corto —en España, unos veinte años— y, por tanto, era previsible que se produjeran desajustes y problemas. La magnitud de esta evolución en un período corto dificulta trazar un retrato suficientemente omnicompreensivo de sus características actuales en nuestro contexto (veáse, por ejemplo, Villar, 1996). En simultáneo, este proceso de desarrollo puede considerarse también como un proceso de profesionalización para la propia formación y, sobre todo, para aquéllos que realizan su función profesional en la formación en ejercicio: asesores, formadores, directores de centros de formación, agencias dedicadas a ésta...

- La ampliación de los límites de la formación y el desarrollo profesional más allá del profesorado de Primaria y Secundaria, en toda su diversidad, incluyendo también al profesorado universitario; a esta ampliación de colectivos habría que añadir ese conjunto de programas del sistema educativo «informal» que bajo rótulos tales como «formación de formadores», «formación ocupacional»... y en número cada vez mayor se dedican a la enseñanza con propósitos de recualificación

El enorme desarrollo de la formación del profesorado durante los últimos 20 años, especialmente de la formación del profesorado en ejercicio, obligado por la necesidad de atender a un colectivo numeroso y diverso, ha provocado una serie de desajustes y problemas.

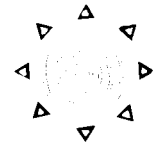
laboral, tan propia de épocas de ajustes e incertidumbres, en las que las miradas se dirigen a la formación como si se tratara de un talismán para solucionar todo tipo de problemas (utilización del tiempo de paro, obtención de nuevas cualificaciones, puesta al día de las poseídas...).

La idea de redefinir el fenómeno y acoger bajo el paraguas de la formación y el desarrollo profesional del profesorado la enorme diversidad de «profesores» actualmente existente, más allá de la tradición de considerar incluidos únicamente a aquéllos que están dentro del sistema educativo formal, además de resaltar la complejidad actual de la formación del profesorado, plantea, en algunos casos, y agudiza, en otros, problemas endémicos del campo tales como el de la separación (curricular, institucional, personal) de los distintos saberes que configuran el conocimiento profesional de los profesores, el estatuto epistemológico que se atribuye a cada uno, su peso en los distintos tipos de profesores presentes en el sistema educativo formal e informal... Este conjunto de cuestiones problemáticas y difíciles de resolver explicarían —a mi entender— el escaso reconocimiento social e institucional de la formación del profesorado, incluso, por los propios profesores y profesoras.

· La utilización de la formación como una estrategia de seducción del profesorado derivada de la puesta en práctica de las reformas educativas, patente en el enorme desarrollo de la maquinaria de la formación en ejercicio en los últimos 20 años. Las reformas educativas suelen hacer descansar gran parte de su éxito o su fracaso en la capacidad de sus principales promotores y gestores para implicar a los profesores en el desarrollo de sus propuestas de cambio. Difícilmente prosperarán éstas sin el compromiso personal y profesional de los profesores de integrarlas en su práctica cotidiana. Es esta evidencia la que conduce a utilizar la formación como un mecanismo de seducción y, con frecuencia, a magnificar y mitificar sus posibilidades olvidando, como

señala Hargreaves (1993: 51), que «no es posible forzar a los maestros al cambio y sólo raramente puede sobornárseles para que lo hagan. Para los maestros el cambio es algo mucho más complejo. Ellos también son personas, tienen sus intereses, sus vidas, sus propias personalidades». Las reformas educativas de este fin de siglo, con significados muy diversos respecto a los cambios que promueven —estruc-

Da la impresión de que las actuaciones de la formación con frecuencia responden al mito «a más formación mejores profesionales», cuestionable si pensamos que seguir una formación no significa formarse... Con frecuencia tendemos a reducir la formación del profesorado a las mediaciones: las actividades, los formadores, los espacios, los tiempos, los medios...



turales, organizativos, curriculares, personales, de la formación— con contextos histórico-culturales muy variados, están contribuyendo a identificar y destacar la formación del profesorado como un eje significativo para poder estudiar su diseño, desarrollo y evaluación; en otras palabras, el análisis de los acontecimientos que tienen lugar en la formación del profesorado nos da pistas para desenredar el ovillo de las reformas (veáse Popkewitz, 1994); ésta es la tarea que estamos tratando de llevar a cabo a través de la construcción de la red INFOR (Investigación, Formación, Reformas) en el marco del Programa Europeo Alfa. La evidencia de que sólo aquello que se instala en el pensamiento y la acción de profesores y profesoras acaba instalándose en la práctica educativa lleva también a considerar los cambios como potenciales procesos formativos de desarrollo profesional y personal (Escudero, 1991). Sin embargo, no todos los procesos formativos se producen por mor de las actuaciones institucionales de manera tal que caigamos sin más en la simplificación de «a más formación mejores profesores».

La expansión producida ha dejado al descubierto algunos desajustes y problemas. Entre otros:

1) El significado de la tarea de planificar la formación. La planificación de la formación se justifica en la necesidad de atención a las necesidades de formación de profesores, centros y sistema educativo combinando para hacerlo dos tipos de principios: el principio de centralización y el de descentralización. Por una parte, si reconocemos el valor del protagonismo del profesorado en las decisiones sobre su formación, tenemos que atender a las necesidades de formación provenientes de los propios profesionales; por otra, las situaciones de reforma generan cambios que se convierten en demandas para los profesores, demandas que pueden o no ser sentidas como necesidades, lo que no significa dejarlas sin atender. Sin detenerme ahora a analizar la interacción posible entre unas y otras, sí quiero aportar la idea de que, cada vez más, el discurso de la formación del profesorado es prioritariamente el discurso de atención a las necesidades del sistema educativo interpretadas por una determinada administración (lo que por otra parte se convierte en una oportunidad para examinar las lecturas que ésta hace de la reforma). Un discurso que parece descansar en una especie de sentido mágico de la indagación de necesidades, como si fuera fácil llevarla a cabo y fueran lineales los procesos de indagación, interpretación y formulación de planes de acción; da la impresión de que el sólo anuncio de su indagación justifica un buen hacer. En coherencia, los modelos de formación subyacentes están cada vez más centrados en la innovación, en la introducción de cambios externamente promovidos y menos en modelos de formación centrada en la escuela, a pesar de las declaraciones y actuaciones en esa línea.

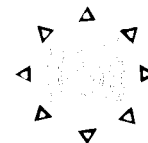
2) Otro punto de inflexión a tener en cuenta es el exceso de expectativas acerca de la contribución de la formación al desarrollo profesional del profesorado y a la mejora de los centros. Y digo exceso porque da la impresión de que las actuaciones

de la formación con frecuencia responden al mito uno: a más formación mejores profesionales, cuestionable si pensamos que seguir una formación no significa formarse. Como señala Ferry (1983), la formación del profesorado exige la articulación estrecha de sus dos componentes: las mediaciones y los sujetos, siempre activos, de la formación; con frecuencia tendemos a reducir la formación del profesorado a las mediaciones: las actividades, los formadores, los espacios, los tiempos, los medios... Mientras siga siendo escaso el seguimiento y evaluación de la formación en las prácticas profesionales los argumentos disponibles serán predominantemente cuantitativos: cuántos profesores han seguido qué tipo de modalidades de formación, a qué nivel, área pertenecen, en qué contexto se instalan... pero ¿para qué sirvió todo eso?, ¿cómo mejoró la calidad profesional de esos profesores?, ¿cómo se proyectó a su práctica profesional? La formación permanente del profesorado en ejercicio está dirigida a la continua profesionalización de los profesores, pero de este aserto no puede inferirse que todas las acciones de la formación se transformen en desarrollo profesional, se proyecten a la mejora de la actividad de la enseñanza, a los centros y a los alumnos, objetivo y meta final de la formación del profesorado. No hay pues una correspondencia unívoca entre las medidas de la formación y la proyección de éstas al desarrollo profesional de los profesores y profesoras y a la mejora de sus prácticas.

3) Otro punto de inflexión es el relativo al énfasis en las modalidades de formación en centros. Durante estos últimos años hemos asistido a un cambio de enfoque de la formación desde los profesores individuales a los profesores como miembros de un grupo profesional que funciona en una institución determinada. Sin que dispongamos todavía de suficientes datos que nos permitan escudriñar en la experiencia desarrollada qué ha sucedido y sucede con esta modalidad de formación, sí parece estarse produciendo la paradoja de que, mientras se intensifica, a juicio de algunos observadores, la orientación de la formación centrada en la innovación se aboga en simultáneo por la formación en centros bajo el supuesto de favorecer la autonomía de éstos en la planificación de la formación que necesitan (véase, por ejemplo, Escudero, 1998). Los diversos significados de la formación en centros fácilmente pueden deslizarse hacia la simplificación de ésta como aquella que tiene lugar físicamente en el centro (Montero, 1995).

4) La ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de las actuaciones de la formación, sin duda una tarea compleja y difícil, pero imprescindible para la elaboración de conocimiento sobre ella. Algunos trabajos se han hecho (véase por ejemplo, Escudero, 1998; Villar, 1998) e incluso algunas administraciones educativas se han comprometido en procesos evaluativos globales (véase, por ejemplo, Benito, 1996).

«La exigencia permanente de examinar la formación dificulta, sobre todo a quienes son sus más directos responsables institucionales (las administraciones educativas), dormirse en los laureles de los enfoques cuantitativos (cuánto dinero



gastado, cuántos centros, cuántos asesores, cuántos programas y actuaciones, cuántos profesores implicados... factores que patentizan la magnitud del fenómeno) y exige atender a consideraciones relativas a la calidad de los procesos desarrollados y de sus resultados, tema sin duda difícil (qué valores y modelos subyacentes, en qué condiciones reales, con qué limitaciones, cuáles fueron las contribuciones al desarrollo de centros, profesores, alumnos...). No tengo nada claro que sea ésta la situación en la que nos encontramos por algunos indicios de contrarreforma...» (Montero, 1996: 65).

Fue este conjunto de aspectos problemáticos los que me incitaron a aventurar la idea de estar pasando de una etapa caracterizada por un cierto *optimismo formativo*, a otra en la que se empieza a advertir más bien un cierto cansancio y frustración por los *logros obtenidos* y que bien podría calificarse de *pesimismo formativo*. Si los ochenta representaron euforia y confianza en la formación, los noventa parecen representar crisis, depresión y una cierta amenaza de inanición: «Parece como si se hubiera tocado techo, nos encontráramos más viejos, escépticos y cansados (y seguramente así puede ser), y no sabemos muy bien hacia donde mirar. La conciencia de la complejidad de lo que tenemos entre manos, la mejor identificación de los ingredientes que configuran y determinan el fenómeno, el caudal de experiencia acumulada, los problemas aún sin resolver junto a los apresuradamente resueltos, la impresión de insatisfacción de los diversos usuarios, el escaso entusiasmo de gran parte del profesorado (a pesar de las motivaciones extrínsecas existentes)... producen una sensación ambigua, mezcla de descontento y perplejidad» (Montero, 1996: 65).

Una situación —como señalaba en la introducción— paradójica si pensamos, por un lado, en la cada vez mayor disponibilidad de conocimiento sobre el campo de la formación del profesorado —inicial y continua—(si bien continúa siendo un reto valorar su influencia en la práctica cotidiana de ambas) y, por otro, aventuramos la hipótesis de trabajo de un mayor acercamiento entre quienes *hacen* la formación y quienes la *investigan*; aunque probablemente fuera más acertado hablar de una mayor ruptura de fronteras entre unos y otros, ya que todos podemos embarcarnos en la tarea de reflexionar *en* y *sobre* la acción, en el sentido que Schön (1983, 1992) ha dado a esta expresión.

Es probable que una mayor conciencia y reivindicación del papel que la práctica desempeña para la elaboración del conocimiento profesional junto a un mayor

No sólo necesitamos realizar un esfuerzo de diálogo entre los diferentes sectores implicados en la práctica de la formación, necesitamos también un esfuerzo intelectual de articulación de las diferentes maneras de examinar el campo por parte de todos aquéllos comprometidos con su construcción.

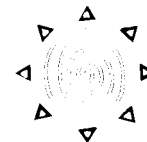
reconocimiento del saber profesional de los profesores y profesoras —quizás más retórico que real—, en suma, una mayor proyección del enfoque de la racionalidad práctica y crítica esté facilitando las cosas. También hay indicios de lo contrario. No obstante, el problema de la relación entre los significados de los tipos de racionalidades en la reconstrucción del conocimiento profesional dista mucho de estar resuelto. Sea como sea, prefiero colocarme en la posición de confiar en nuestra capacidad y condiciones para emprender la aventura de la evaluación de la situación actual y extraer el beneficio de definir y comprender mejor el campo que nos ocupa.

Si los ochenta representaron euforia y confianza en la formación del profesorado, los noventa parecen representar crisis, depresión y una cierta amenaza de inanición.

El panorama dibujado no es precisamente alentador y puede ocurrir que la respuesta a la complejidad sea la simplificación de replegar velas (por ejemplo, insistir más en las ventajas de esquemas de pensamiento y acción tradicionales; colocar el énfasis en habilidades observables, marginar a las instituciones de formación...), posición relativamente fácil de justificar en situaciones de crisis económicas y recortes presupuestarios de lo público. Si la salida termina siendo ésta, se estará desperdiciando una magnífica oportunidad de aprender de la experiencia, de interpretar la situación como una cierta llamada de atención a la necesaria reconsideración —¿reconstrucción?— de las direcciones adoptadas hasta el momento y de las que pueden adoptarse en el futuro, asumiendo cada cual las cotas de responsabilidad que le correspondan en función de la posición y el papel desempeñado en el terreno de la formación. En el trasfondo de las cuestiones plantea-

das estaban también latentes otras preocupaciones como, por ejemplo, la idea de escuela que orienta las actuaciones de la formación y la responsabilidad de ésta para ayudar al profesorado a dilucidar la especificidad de su papel:

«La escuela está en el punto de mira de la sociedad que espera resuelva problemas que en otro tiempo resolvía la familia u otras organizaciones sociales. Los problemas sociales penetran de golpe en la escuela, cuestionando la concepción tradicional de las tareas de los profesores —y de la propia escuela en conjunto lo que obliga a redefinir su sentido— y cargando sobre sus espaldas la responsabilidad de resolverlos. Parece estar produciendo un fenómeno de ampliación, intensificación e indefinición no sólo de las tareas de los profesores sino también de la escuela y, en apariencia contradictoriamente, los centros educativos se consideran cada vez más como espacios apropiados no sólo para el aprendizaje de los alumnos sino también para el aprendizaje profesional de los propios profesores» (Montero, 1996: 66).



Hace escasamente un mes, el editorial del número 274 —de noviembre de 1998— de *Cuadernos de Pedagogía* con el título «Formación en horas bajas» ofrecía un conjunto de reflexiones que interpreto en sintonía con las realizadas hasta aquí y que, en mi opinión, expresan una manera de mirar y sentir la formación que creo compartiríamos muchas personas y colectivos; más allá de su potencial función diagnóstica, suponen un aldabonazo para retomar las cuestiones problemáticas con la complejidad que entrañan, sin caer en la tentación de fáciles simplismos.

En un loable ejercicio de síntesis emergen un conjunto de aspectos que si bien están siendo identificados por profesores, formadores, investigadores y las mismas administraciones durante estos años, tal y como ponía de manifiesto en párrafos anteriores, su oportunidad y su fuerza residen en la visibilidad que adquieren al ser tratados en ese foro y de esa manera. Ciertamente es un editorial, no es un informe (si bien puede constituirse en agenda de uno posible), su función es ¿denunciar?, ¿dar un toque de alerta?, ¿poner el dedo en la llaga?... ¿todo junto? y una llamada a la reflexión de todos los que, desde unas u otras ópticas, unas u otras responsabilidades, estamos comprometidos con la formación del profesorado. Comparto en su mayor parte el diagnóstico realizado y me parece ésta una buena ocasión para compartirlo con los lectores. Por ello comentaré brevemente las ideas que el editorial de *Cuadernos* pone sobre el tapete.

La formación del profesorado pasa por «un mal momento» y de una etapa —la socialista— en la que hubo «loables iniciativas» y también se cometieron «errores mayúsculos», estamos en otra en la que el «impulso al desarrollo profesional ha menguado; el MEC y la mayoría de Administraciones de Comunidades Autónomas se hallan sumidas en una ceremonia de la confusión». Ausencia de ideas, enfoques «tecnocratizantes y estériles», recursos escasos, modalidades y estrategias de las que se esperaba mucho y parecen ser tan poco, primacía de lo cuantitativo, ausencia de seguimiento y evaluación y, por tanto, desconocimiento del impacto de las acciones formativas en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica, son algunas de las denuncias realizadas. Claro que nos falta la negociación de los significados ocultos en cada una de ellas, pero pueden entenderse perfectamente como motivos para una discusión abierta que estamos necesitando.

Este conjunto de aspectos subrayan, una vez más, el papel meramente instrumental de la formación al que las reformas han dado primacía en una loca carrera por atender las supuestas necesidades derivadas de la adaptación a contenidos, estrategias, alumnos diferentes, obviando progresivamente la dialéctica necesidades del sistema/necesidades de los profesores, tan de moda en los ochenta y arrinconada ahora, obviando también la recurrencia al principio de protagonismo del profesorado en las decisiones sobre su formación. Un principio presente en el modelo de formación en centros que parece continuar siendo en los discursos la modalidad de formación preferida pero que necesita con urgencia la reconsideración de su valor en la práctica.

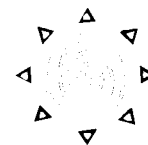
Se denuncia también la primacía de estrategias y modalidades frente a contenidos relevantes: «En las políticas actuales, la formación se reduce con frecuencia a mera información o a vacuo didactismo. Es prioritario aclarar antes el contenido que el continente para que la tupida arboleda de modalidades, estrategias y técnicas de todo tipo no nos impida ver el bosque o, lo que es lo mismo, los objetivos y contenidos más relevantes y formativos; es preciso resituar los elementos que confluyen en la formación docente: teóricos y prácticos; objetivos y subjetivos; culturales y experienciales; éticos y profesionales, individuales y colectivos». El mensaje parece ir en la dirección de asumir la complejidad, huyendo de posicionamientos, dicotómicos empobrecedores (contenidos o procesos, modalidades individuales o grupales...), de la tentación pendular y de la amnesia de la historia reciente, obligándonos a pensar la experiencia para aprender de sus mensajes a reconstruir desde lo que sabemos.

Salir de las horas bajas y remontar la pendiente «exige un debate abierto y riguroso con el concurso de administraciones educativas, instituciones, colectivos docentes y otras instancias sociales. Sólo con esta amplia participación se podrán hacer diagnósticos precisos de necesidades y prioridades, definir el sentido de los objetivos y fijar las acciones formativas y los mecanismos de seguimiento más adecuados. Una apuesta ciertamente compleja pero necesaria, si queremos que la formación viva tiempos mejores».

Quiero terminar este apartado mencionando solamente un tema no nombrado como problemático pero no por eso olvidado: el interrogante acerca del papel reservado a la formación inicial del profesorado en el siglo que viene.

2. Mirar la formación y el desarrollo profesional ¿desde dónde?

Si en el apartado anterior he dirigido interesadamente mi mirada a la formación en sus «horas bajas», en éste me gustaría sugerir la oportunidad de realizar un esfuerzo reconstructivo del campo como una posible salida del bache. No sólo necesitamos realizar un esfuerzo de diálogo entre los diferentes sectores implicados en la práctica de la formación, necesitamos también un esfuerzo intelectual de articulación de las diferentes maneras de examinar el campo por parte de todos aquéllos comprometidos con su construcción. Es en este sentido que entiendo el campo como un cruce de caminos y miradas cuya dinámica exige constantemente esfuerzos de síntesis, como he tenido ocasión de apuntar ya en otros trabajos (Montero, 1998a; 1998b). Para el objeto de éste señalaré las contribuciones de las distintas miradas a la comprensión de la formación.



La riqueza de conocimiento disponible hoy sobre los profesores procedente de las distintas miradas presentes en su estudio está contribuyendo a ampliar los significados de su profesionalización —o el contenido de su profesionalidad— a su condición de intelectuales, constructores sociales de la escolarización, miembros de una organización... planteando interrogantes y desafíos a la formación al tiempo que, en apariencia contradictoriamente, ponen también de manifiesto la persistencia de modelos de formación que privilegian el carácter del profesorado como ejecutores de políticas curriculares e individualistas recalcitrantes. La atención a esta dinámica motiva la necesidad no sólo de ampliación de contenidos sino de utilización de estrategias propiciadoras de una relación teoría-práctica en la que la ampliación de contenidos curriculares no sea desdecida por la manera como éstos se desarrollan en los contextos organizativos donde tiene lugar la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

Profesores y profesoras son contemplados a la luz de distintas perspectivas disciplinares (pedagogos, sociólogos, psicólogos, didactas...) y de los diversos enfoques teórico-metodológicos presentes en éstas. Cada una de ellas proporciona una mirada distinta sobre el profesorado que contribuye a responder de diferente manera a interrogantes tales como quiénes son, qué piensan y sienten, qué formación tienen y qué piensan de ella, qué tareas realizan, cómo se relacionan entre ellos y con otros, cuáles son sus condiciones de trabajo, cómo afecta a su trabajo la condición de funcionario de una gran mayoría, si se puede hablar de un colectivo profesional homogéneo (similar formación, regulación de su tarea, procedencia social...), cuáles son las características de las instituciones en las que trabajan y cómo contribuyen a su desarrollo y éstas al del profesorado. Cada una de estas miradas proporciona información valiosa para la toma de decisiones sobre la formación y el desarrollo profesional. Identificar ésta forma parte del problema.

La *mirada sociológica* ha significado la iluminación del lado social de la profesión docente: orígenes, género, profesión, autonomía, relaciones con la comunidad educativa, formación, reacciones ante las reformas, socialización profesional... especialmente referida al profesorado de Primaria y Secundaria. Quizás una de las aportaciones más destacadas sea la delimitación del papel que la formación des-

Las reformas educativas suelen hacer descansar gran parte de su éxito o su fracaso en la capacidad de sus principales promotores y gestores para implicar a los profesores en el desarrollo de sus propuestas de cambio. Difícilmente prosperarán éstas sin el compromiso personal y profesional de los profesores de integrarlas en su práctica cotidiana.

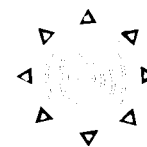
empeña en la profesionalización del profesorado al poner de manifiesto otros factores más poderosos que la formación en la profesionalización, entendiendo con Perrenoud (1996: 563) que ésta pasa siempre por «una reconstrucción de la identidad de los docentes y de la imagen que se hacen de su trabajo». No de otra manera puede entenderse la disminución de importancia de la formación ante, por ejemplo, los recientes procesos de adscripción del profesorado de Primaria y Secundaria.

La *mirada* desde el paradigma mediacional centrado en el profesor conocido como *teacher thinking*, más tarde reformulado como «pensamiento y conocimiento del profesorado», ha significado un viraje decisivo para penetrar en el mundo *interno* de profesores y profesoras mediante estrategias de indagación preferentemente cualitativas y enfoques interpretativos, dirigidas tanto a comprender «las concepciones, creencias y teorías que gobiernan la práctica profesional, cuanto identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Un esfuerzo especialmente dirigido a contribuir a la fundamentación de las decisiones en la formación y el desarrollo profesional de profesores y profesoras» (Montero, 1997: 69).

El desarrollo de este enfoque ha significado un fuerte impulso para la comprensión del significado de los procesos formativos para profesores y formadores junto al aumento de posibilidades de enriquecimiento, entre otras, la potencialidad de las estrategias de indagación como estrategias formativas para el desarrollo profesional. Ha contribuido también a una mayor utilización de los hallazgos en la práctica al reducir las distancias entre investigadores y profesores y aproximarse al mundo real de los acontecimientos —hacer «visible lo cotidiano»—, negociar con sus protagonistas los significados en juego, construir conocimiento de manera colaborativa, compartir ideas y prácticas... todos ellos, sin duda, beneficios formativos.

A las aportaciones anteriores hay que añadir su contribución a la construcción de significado del desarrollo personal y de la borrosidad de sus fronteras con el desarrollo profesional, línea de indagación a la que están colaborando también sociólogos de la educación como Hargreaves (1993; 1996) y Novoa (1992). Profesores y profesoras son personas que poseen una historia personal y un origen cultural y que construyen su identidad profesional confrontando la dinámica escolar con los conflictos, exigencias y dilemas presentes en su vida fuera de la institución escolar, una realidad en ocasiones ignorada por las actuaciones de la formación.

El progresivo interés por el desarrollo de las organizaciones, el estudio de las maneras cómo se produce en ellas el cambio, desde perspectivas disciplinares variadas (pedagogos, sociólogos, psicólogos...) ha significado un fuerte revulsivo en la manera de pensar las organizaciones educativas, de manera tal que es cada día más visible su *mirada* sobre el profesorado y la formación. La idea de que la uni-



dad básica del cambio educativo no son los profesores individualmente considerados sino como miembros de una institución ha conducido, como señalaba en el apartado anterior, a postular modelos de formación genéricamente agrupados bajo el rótulo de «formación centrada en la escuela» y a poner el énfasis en *enfoques colaborativos* (un estudio de las interrelaciones entre formación y organización escolar puede verse en Montero y Molina, 1996).

El enorme crecimiento experimentado por el campo de la organización escolar en el contexto español durante estos últimos diez años, sin parangón con situaciones anteriores y cuya manifestación más visible son los cinco Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar (CIOE) ya celebrados, ha hecho resaltar la importancia de mirar al profesorado en el complejo marco institucional en el que se desenvuelve su práctica profesional poniendo de manifiesto la influencia de los contextos organizativos en la construcción de su identidad profesional y el significado formativo de ésta.

La progresiva visibilidad de los profesores como miembros de una organización y las demandas de formación para asumir los retos que de ello se derivan, ha hecho saltar al terreno de juego de la formación la reconsideración de los ámbitos de actuación del profesorado y la formación pertinente para atenderlos de manera que bien puede hablarse de la necesidad de una «doble» preparación. Tradicionalmente ha primado la preparación del profesorado —futuro y en ejercicio— para el desempeño de la actividad docente en el aula. En la actualidad, el énfasis parece ponerse en su consideración de miembros de una organización. De esta consideración emergen demandas de ampliación de los contenidos de la formación a aspectos tales como colaboración, colegialidad, conciencia de su papel en la construcción social de la escolarización, participación en proyectos comunes, trabajo en equipo... ante la evidencia de la complejidad cada vez mayor de los centros educativos, el aumento de las relaciones de los profesores con otros profesionales que intervienen también en la tarea educativa, el significado de los cambios para el profesorado (su talante, su compromiso, su disponibilidad...), el significado de la calidad de la enseñanza y la comprensión de su responsabilidad respecto a ella.

Quizás la explicación resida en el perceptible tránsito desde una concepción de la escuela como un lugar en el que suceden cosas —sin demasiada visibilidad acerca de la manera cómo esas cosas están determinadas por los entramados institucionales, histórica, social y singularmente construidos— a otra, en la que la escuela es el núcleo aglutinador, el texto y el contexto adecuado para experimentar, analizar, comprender, el desarrollo del currículum, la formación y el desarrollo profesional de los profesores, los procesos de desarrollo institucional, los cambios, las innovaciones, los procesos de colaboración...

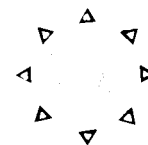
Y aún quedarían por seleccionar otras miradas que, desde perspectivas disciplinares variadas —didácticas, sociológicas, psicológicas— han contribuido a componer un retrato cada vez más matizado. Entre éstas, la *mirada* a los profesos-

res desde los estudios sobre el currículum, iluminando la responsabilidad que profesores y profesoras tienen en la selección del conocimiento socialmente construido, bien explícita bien implícitamente, en las decisiones cotidianas de su práctica profesional, junto al papel externamente atribuido de ejecutores y/o configuradores, dibujando perfiles profesionales de profesores y profesoras con mayor o menor autonomía en el ejercicio cotidiano de su profesionalidad y poniendo también de relieve la idea del desarrollo del currículum como medio de desarrollo profesional. La mirada desde la educación informal ha contribuido a hacer emerger los rostros de un profesorado situado en los márgenes del sistema educativo —formación ocupacional, formación de formadores...— y destacar las características de su trabajo, su formación, los contextos en los que se desenvuelven.

La problematización del papel y sentido de los profesores en un mundo fuertemente intercomunicado a través de los ingenios informáticos y de los medios de comunicación de masas está componiendo *otra mirada* sobre el profesorado. Históricamente, y en función principalmente de los cambios en la producción y difusión del conocimiento, puede constatarse esta fluctuación entre consideración y desconsideración del papel del profesorado en la preparación de las nuevas generaciones; sin embargo, probablemente sea éste un momento distinto y cuyas repercusiones en la formación y el desarrollo profesional está cobrando una importancia singular.

Sin embargo, al tiempo que se constata el aumento del conocimiento disponible se constata también un cierto pesimismo resultante de la persistencia de los mismos problemas: las dificultades para la relación entre la teoría y la práctica en la formación; el escaso aprecio por el conocimiento pedagógico; la difícil atención a la diversidad de profesores y profesoras; las desigualdades formativas del profesorado, etc. Por otro lado, continúan siendo escasos los estudios que penetran en el mundo interior del trabajo de profesores y profesoras, lidiando con sus idiosincrasias, sus incongruencias y contingencias, con las condiciones concretas en que ese trabajo se desarrolla. La experiencia vivida, las trayectorias históricas, la comprensión e interpretación que profesores y profesoras hacen de su propio trabajo, de su lugar en la sociedad, de los imperativos de las tecnologías, de sus convicciones y batallas... sigue siendo una mirada casi ausente.

No es fácil trazar las fronteras entre las distintas miradas; todas contribuyen al resultado final pero éste va más allá de cada una de ellas. Este resultado proyecta una imagen compleja del profesorado que se contrapone a la aparente sencillez de la respuesta extraída de la experiencia escolar común y pone de manifiesto los aspectos más visibles y menos visibles del profesorado junto a los significados que la formación tiene para ellos. Entre estos últimos, los referidos a su dimensión de miembros de una organización dejan patente la miopía de la formación tradicional que relegó estos aspectos a favor de una concepción individualista del trabajo docente como trabajo en el aula.



Las miradas hasta aquí reflejadas ponen de manifiesto una cierta coincidencia en destacar la progresiva visibilidad de profesores y profesoras en su dimensión de miembros de una profesión desempeñando su tarea en el marco de las instituciones escolares; aquí situados, emergen, como hemos visto, perspectivas, demandas, quejas, desafíos que pueden o no convertirse en contenidos de formación; entre éstos, la constatación de las dificultades para el trabajo en común subraya uno de los aspectos quizás menos cuidados en la formación de profesores.

Poner énfasis en el papel de la formación de los profesores, para ayudar al profesorado a afrontar nuevos y continuos desafíos de desarrollo profesional, supone recordar la necesidad de cambios también en ella. En esta dirección, insistir en que han sido los aspectos organizativos uno de los contenidos escasamente presentes en ella. El énfasis en la enseñanza del aula ha relegado a un lugar secundario la influencia de las organizaciones en la socialización de profesores, futuros y experimentados. Claro que no es sólo un problema de contenidos, sino de estrategias, más relevantes, si cabe, en el abordaje de estos aspectos como magníficamente pone de manifiesto Escudero (1993). Si es verdad que el contexto organizativo y curricular condiciona y estructura el pensamiento y la acción de los profesores...

Como solución se sugiere también dotar a los profesores de un mayor protagonismo en su propio desarrollo; como ponen de manifiesto los hallazgos de algunas investigaciones (Gimeno, 1995; González Fernández, 1998), profesores y directores consideran que deberían estar involucrados más activamente iniciando, planificando e implementando sus propios programas de perfeccionamiento (como sabemos, un supuesto básico de enfoques orientados hacia la indagación de necesidades y de formación centrada en la escuela).

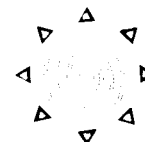
Como actividad práctica, la enseñanza es concebida como una acción dilemática entre pensamiento y acción, en la que es preciso introducir la idea de la conciencia y la reflexión a través de las cuales los profesores someten a análisis crítico las propias prácticas, los contextos sociales en las que éstas se desenvuelven y las teorías que las informan. Esto supone concebir la enseñanza como una actividad eminentemente exploratoria e investigadora —racionalidad práctica o reflexiva— superando la linealidad aplicativa de los modelos de racionalidad técnica (Schön,

El énfasis en la enseñanza del aula ha relegado a un lugar secundario la influencia de las organizaciones en la socialización de profesores, futuros y experimentados. Claro que no es sólo un problema de contenidos, sino de estrategias, más relevantes, si cabe, en el abordaje de estos aspectos.

1983; 1992). La comprensión del saber profesional como saber práctico apunta a las dimensiones grupales y sociales donde se genera la práctica pedagógica, en que el desarrollo profesional no puede ser visto como un factor exógeno. Por eso la formación debe ser articulada como acción pedagógica y organizativa permitiendo, así, compartir experiencias y transformar los saberes prácticos en «saberes comunicacionales».

Referencias

- BENITO, M. (1996): «Evaluación del Plan de Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma del País Vasco», en VILLA, A. (Coord.): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, Mensajero; 417-439.
- BOLÍVAR, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada, FORCE.
- ESCUADERO, J.M. (1991): «La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio», en ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ YÁÑEZ, J.M. (Eds.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo Ediciones; 19-70.
- ESCUADERO, J.M. (1993): «La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores», en MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado, I*. Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones; 71-91.
- ESCUADERO, J.M. (1998): «Formación continua y centros de profesorado», en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, Grupo Editorial Universitario/FORCE; 231-255.
- FERRY, G. (1983): *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la theorie et la pratique*. París, Dunod.
- GIMENO, J.; BELTRÁN, F.; SALINAS, B. y SAN MARTÍN, A. (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, CIDE/MEC.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. (1998): *El liderazgo como factor diferencial en el mejoramiento de la dirección de los centros educativos de enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- HARGREAVES, A. (1993): «La reforma curricular y el maestro», en *Cuadernos de Pedagogía*, 211; 50-54.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- MONTERO, L. (1995): «A formación do profesorado nos centros: expectativas e realidades», en *Idea 1*; 1-6.
- MONTERO, L. (1996): «Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado», en VILLA, A. (Coord.): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, Mensajero; 61-82.
- MONTERO, L. (1997): «Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica», en *Innovación Educativa*, 7; 69-77.
- MONTERO, L. (1998): «¿Qué formación organizativa y directiva hay que proporcionar a los profesores? Perspectivas y problemas en la búsqueda de respuestas», en *Las organizaciones educativas ante los retos del siglo XXI. V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid.



-
- MONTERO, L. (1999): «Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica», en IMBERNÓN, F. y FERRERES, V. (Coords.): *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona, Síntesis; 97-129.
- MONTERO, L. y MOLINA, E. (1996): «Desarrollo profesional y organización», en *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona, Universidad de Tarragona; 299-351.
- NOVOA, A. (1992): *Vidas de profesores*. Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, PH. (1996): «La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio», en *Perspectivas*, 26 (3); 549-569.
- POPKEWITZ, T. (1994): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares/Corredor.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. NewYork, Basic Books.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós/MEC.
- VILLA, A. (Coord.) (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, Mensajero.
- VILLAR, L.M. (Coord.) (1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Barcelona, Oikos-Tau.
- VILLAR, L.M. (Dir.) (1998): *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías. Informe Proyecto de Investigación*. Madrid, CIDE.

M. Lourdes Montero Mesa es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
Correo electrónico: dolmm@usc.es

