

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. ALGUNAS INQUIETUDES, EVIDENCIAS Y RETOS A SUPERAR

Francisco Imbernón

Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona

Fecha de recepción y de aceptación: 7 de septiembre del 2020, 19 de noviembre del 2020

Resumen: Durante los años que se lleva investigando y practicando en el campo de la formación permanente del profesorado se han podido constatar diversas evidencias que, hoy día, son casi incuestionables para todos aquellos, que de una u otra forma, se dedican a la formación del profesorado con la intención de que el profesorado sea sujeto de su formación y que la unidad de cambio sea el centro educativo en su contexto.

La formación del profesorado hace tiempo que intenta superar el predominio de una formación excesivamente transmisora, con un predominio de una teoría descontextualizada, alejada de las situaciones problemáticas de los docentes, basada en un ideal o perfil de profesorado que no existe. A pesar del discurso y de tantos informes de que el profesorado es uno de los protagonistas importantes en la calidad educativa y que la formación ha de acercarse al territorio, a la escuela y partir de las situaciones problemáticas y necesidades del profesorado, los proyectos de innovación colaborativos en los centros continúan siendo una eterna reivindicación.

El artículo analiza las inquietudes, evidencias y algunos retos en la teoría y en la práctica de la formación permanente del profesorado: La formación en las instituciones educativas, las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, la complejidad docente, la comunicación y la formación con la comunidad.

Palabras clave: Formación permanente del profesorado, profesorado, formación en centros, modelos de formación, profesorado investigador.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes temas de las últimas décadas en educación en todo el contexto internacional, ha sido la preocupación sobre el papel del profesorado y su formación permanente (y también la inicial que no tratamos en este artículo, pero que también ha sido muy tratada últimamente). En esas preocupaciones aparecen declaraciones políticas y los informes existe un discurso sobre la formación y la profesionalización del profesorado en ejercicio para mejorar la calidad educativa.

Tradicionalmente y a lo largo de la historia, la formación permanente del profesorado ha estado basada en el supuesto de la homogeneidad del profesorado y en un único modelo de formación, el modelo de “entrenamiento” que se basa en la transmisión por expertos infalibles, normalmente mediante cursos teóricos o conferencias. Esta concepción estaba orientada por la racionalidad técnica, característica de la época moderna y de la perspectiva de la ilustración. Desde esta perspectiva, el Universo funciona mecánicamente y las leyes de la naturaleza se presentan como eternas e inmutables. Según esta perspectiva, el conocimiento es totalmente objetivo y la finalidad de la ciencia es alcanzar la verdad. De acuerdo con esto, el modelo tradicional de formación docente, el cual se enmarcaba en la lógica del paradigma educativo de la modernidad, se caracterizaba por tener su énfasis en la adquisición y dominio de conocimientos, mientras que el currículum de formación se imponía como fragmentado y regido por la lógica disciplinaria. Es una perspectiva cuestionada desde hace años pero aún existente, en la formación permanente del profesorado, por diversos factores: la subordinación del profesorado a la producción del conocimiento, la separación entre teoría y práctica educativa, el aislamiento profesional en el trabajo educativo, la marginación y olvido de los problemas morales, éticos y políticos de la educación y el factor de la descontextualización (Esteve, 2001). Pero ha sido la perspectiva predominante en la formación y siempre quedan atisbos. Pero en el último tercio del siglo XX, esta orientación fue cambiando o al menos se fue cuestionando y llega hasta nuestros días.

El análisis de la formación y sus modelos se inició en la década de los años 80 a 90 del siglo pasado (Sparks, y Loucks Horsley, 1990). Es en esa época cuando se analiza la satisfacción o insatisfacción del profesorado sobre su formación y se empezaba a valorar la importancia de la formación permanente para el cambio y la mejora de la escuela y la práctica educativa para favorecer el aprendizaje del alumnado con nuevos modelos y modalidades formativas.

Ello no implica que, con anterioridad a esos años, no existiera preocupación por la formación permanente del profesorado. Por el contrario, tanto en los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades, grupos de profesores y profesoras comprometidos educativamente, política y sindicalmente ya existía una preocupación, crítica y acciones alternativas, sobre todo, de las escuelas de verano, en los encuentros, en publicaciones en las revistas pedagógicas y los actos sindicales y de movimientos de renovación pedagógica.

Y en el transcurso del tiempo todo lo relativo a la formación permanente ha ido aumentando con un gran interés como se comprueba en la cantidad de informes, publicaciones, propuestas, congresos e investigaciones realizadas.

Si hacemos un pequeño y escueto resumen, las inquietudes, viejos y nuevos retos más importantes que han existido desde hace tiempo como endémicos, destacamos:

- La formación en los centros educativos que considera el centro como la unidad de cambio. Para cambiar la educación se ha de cambiar al profesorado y el contexto donde trabaja.
- La participación colaborativa y el protagonismo del profesorado en las actividades de formación. La colaboración como cultura necesaria en el profesorado.
- Las diferentes modalidades formativas para realizar la formación permanente.

- Las nuevas estrategias de formación para desarrollar la innovación institucional mediante modelos de desarrollo y mejora de la enseñanza mediante proyectos e investigación-acción.
- La necesidad de una red de apoyo a la formación permanente.
- La importancia de un asesoramiento de proceso que ayude a los proyectos de cambio en la formación en la escuela pero que no les de la solución en lo que tiene que hacer.
- La importancia de otros aspectos en la formación como son los aspectos emocionales, tecnológicos, éticos y morales.

Delante de cómo llevar a cabo esos retos, la formación permanente del profesorado ha realizado una evolución tanto en el cambio de sus estructuras (centros del profesorado y en algunos lugares su desaparición, el papel de las universidades, de los colegios profesionales, de los movimientos de maestros, etc.), haya experimentado durante las últimas décadas una evolución significativa tanto por lo que respecta a estructuras como a sus planteamientos teóricos o a sus modalidades de aplicación. Aunque, según mi opinión, se ha desarrollado más la parcela teórica que la práctica.

2. EL VIEJO RETO DE SER UN PROFESORADO INVESTIGADOR

La introducción de nuevas ideas en el último tercio del siglo anterior, sobre todo a través de los intercambios y de la traducción de artículos y libros sobre todo anglosajones, originó que muchos sectores se adscriban a un nuevo proceso de análisis de la formación y la importancia de la investigación sobre la práctica en y con el profesorado dando un nuevo sentido a la profesión docente y a su formación (Imbernón, 2014).

Así, apareció con fuerza, hace tiempo, el concepto de **profesorado investigador**. Desde el punto de vista de este nuevo enfoque, se plantea la formación del profesorado no para acumular conocimientos disciplinares (también necesario, por supuesto) sino para investigar, pensar, reflexionar sobre lo que se hace, comunicarse e intercambiar las situaciones educativas, tener iniciativa en la innovación, aprender a trabajar por su propia cuenta y en grupo y de esta manera contribuir al desarrollo de un proyecto profesional y colectivo.

De acuerdo con este planteamiento, el docente asume su papel protagónico en la transformación del sistema educativo; para eso, se requiere de un docente que rompa con la concepción de una simple transmisión del saber y que participe activamente en la investigación de su propia práctica, en la gestión de aula, de conflictos y en la resolución de los problemas que le plantea su entorno social. En este sentido, la investigación educativa ya no puede ser, exclusivamente, cuestión de laboratorio para controlar variables, sino un proceso creativo, autónomo y autorreflexivo, durante el cual el docente establezca críticas a sus interpretaciones sobre los valores, ideologías, creencias y costumbres de la educación.

El concepto de un profesorado investigador intentaba rebatir el rol histórico de reproductor de las ideas de otros o de una cosa (libro de texto o manual) en la formación docente y empezar a tratar el tema de la reflexión sobre la práctica que se pondrá tan de moda en los últimos años.

Y aunque, hoy día, se ha olvidado algo de lo que se pretendía con desarrollar un profesorado investigador mediante la formación, las circunstancias hicieron que su plasmación práctica fuera minoritaria ya que tenía que romper con las rutinas, la falta de formación en procesos investigativos de investigación-acción, la tradición y cultura educativa de los centros, superar el modelo normativo de transmisión con modelos individuales o de entrenamiento mediante cursos, que se había ido inocu-

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

3. EL CAMBIO DE BINOMIO PARA POTENCIAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Pero si ahondamos en una formación basada en esa indagación docente sobre la práctica encontramos que lleva parejo un concepto de autonomía en la colegialidad, y la autonomía de cada uno de los profesores y profesoras sólo es compatible mediante su vinculación a un proyecto común en donde trabaja el profesorado de forma colaborativa, o sea, en la institución educativa. Provoca más innovación el unir la formación a un proyecto de trabajo en el contexto que no al revés (hacer formación y, posteriormente, elaborar un proyecto en el centro). Ello comporta que la formación esté al servicio del proyecto elaborado por un grupo. El nuevo binomio de la formación permanente debería ser la capacidad de realizar un proyecto de cambio sobre una situación problemática que se quiere solucionar y para ello recibir la formación necesaria para ello. Contrario al binomio clásico de primero formación y después ir a los centros a realizar proyectos de cambio, perdiéndose mucho durante el tránsito a la práctica y al contexto.

Ese cambio de binomio en la formación permanente se basa en una autonomía para formarse para realizar una intervención educativa en todos sus ámbitos teóricos y prácticos. Históricamente, la formación permanente del profesorado poco tiene que ver con la participación del profesorado más o menos esporádica en actividades de formación que ofertan organismos y asociaciones diversas. Estas actividades con frecuencia tienen más que ver con la necesidad de obtener créditos para completar los necesarios para el próximo sexenio o con la necesidad de acumular méritos para la oposición o traslado. La necesaria autonomía significa tener una identidad donde el profesorado es capaz de generar y promover conocimiento e innovaciones pedagógicas con sus compañeros en las escuelas, a elaborar y construir el sentido y el significado de cada situación, muchas veces única e irrepetible. (Day, 2006). Y la formación aparece como un importante proceso para formar en el cambio y para el cambio, superando viejas estructuras y modalidades que provocan ciertos cambios individuales pero no institucionales que, estos últimos, son los que posibilitan el cambio en la educación.

Desde esta perspectiva se propone un proceso de formación que forme al profesorado en el desarrollo del proyecto conjunto teniendo en cuenta qué conocimientos, destrezas y actitudes se necesitan para asumir el reto del cambio y se pregunten que lo que hacen porqué lo hacen. Se considera, así, como eje clave de la formación permanente del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social. Y adquiere relevancia también en ese proceso un tema a veces olvidado: el carácter ético de la actividad educativa. La importancia del trabajo colaborativo en la elaboración de procesos de cambio será fundamental en una formación ética para asumir una responsabilidad institucional de la educación, así como para

establecer vínculos afectivos entre el profesorado, de las decisiones colectivas, de la participación de otros sectores sociales en el campo educativo (Revista de educación, 2006).

4. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN HORIZONTAL MEDIANTE LA COLABORACIÓN

La formación permanente del profesorado está directamente relacionada con el enfoque o la perspectiva que se tenga sobre sus funciones profesionales. Por ejemplo, si se prioriza la visión del profesorado que enseña de manera aislada en un aula, la formación se centrará en las actividades del aula predominantemente metodológicas; si se concibe el profesorado como un aplicador de técnicas, la formación se orientará hacia la disciplina académica y los métodos y técnicas de enseñanza; si se basa en un profesional más reflexivo y crítico, se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico de situaciones problemáticas, decisión colectiva, evaluación de los procesos y reformulación de proyectos en una formación más horizontal.

Para desarrollar esa formación que desarrolle lo que anteriormente comentábamos es necesario una formación horizontal que significa una formación permanente orientada a interactuar y aprender con sus iguales; consultar y relacionarse con agentes externos y relacionarse con la comunidad. Ello no excluye las asistencias de formadores o asesores, pero para ayudar a ese proceso no para dar la solución a la situación educativa.

Ello implica la participación del profesorado en el diseño y en la gestión de su propia formación como sujeto de formación y no como objeto de la formación. Y por supuesto, implica realizar la formación en los territorios (intercentros) y centros educativos, complementaria a otras modalidades formativas más de formación vertical o del conocimiento del estado de la cuestión sobre un tema determinado. Unas modalidades pretenden más informar sobre temas nuevos y otras, formar para cambiar. La formación en el puesto de trabajo implica formarse para introducir cambios e innovaciones en la práctica educativa mediante el análisis y la solución de situaciones problemáticas en el contexto donde se dan.

La formación en el puesto de trabajo significa realizar una “formación desde dentro”, convertir a la institución educativa en la unidad de cambio, de un lugar de formación en una constante indagación colaborativa sobre lo que pasa. Partir de las prácticas y de las representaciones del profesorado con un diálogo profesional y de interacción social compartido: compartir problemas, fracasos y éxitos. Crear un clima de escucha activa y de comunicación. Colaborar quiere decir tener un clima en la institución educativa que ponga el profesorado en situaciones de identificación, de participación, de aceptar críticas, de discrepancia, suscitando la inventiva y la comunicación. La capacidad de respetar la diferencia de los demás y de elaborar itinerarios educativos diferenciados con herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo innovador en situaciones diversas, es una gran finalidad de la formación permanente.

La formación horizontal podría favorecer en el profesorado el debate y la construcción de unas bases sobre las cuales construir nuevos proyectos de innovación en el centro, intentando eliminar al mismo tiempo los procesos individualistas y atomizados en el trabajo profesional. Y la innovación quedará en el centro.

5. EL RETO DE SALTAR LOS OBSTÁCULOS

La formación permanente del profesorado no es una actividad aislada ya que está vinculada a los supuestos que en un determinado momento político y socio histórico determina un concepto de formación del profesorado que orientará la acción formativa en las políticas públicas y en las propuestas formativas.

La diferencia entre políticas educativas progresistas y conservadoras es evidente en la formación permanente del profesorado. En general, las políticas progresistas educativas se las caracteriza, desde hace más de un siglo, por la lucha por una nueva y renovada escuela y confían más en el profesorado, en el desarrollo de las personas y la menor intervención del currículum, en una escuela pública y laica donde la participación es fundamental y con una defensa de la igualdad, libertad, democracia y justicia, buscando un progreso y bienestar social mayoritario.

Las políticas conservadoras no confían tanto en el profesorado, un ejemplo es desde hace años la eliminación de los centros de profesorado o similar puesto que, para esas políticas, son centros de adoctrinamiento mediante la formación y les horroriza la descentralización, puesto que el centralismo es una de sus defensas históricas. También tienen un gran rechazo al cambio y luchan por la aplicación de la moral religiosa, los valores tradicionales y familiares sin intromisión del Estado amparándose en una determinada concepción de la libertad personal. Y, por supuesto, el orden y el control son elementos fundamentales en su forma de pensar la realidad social y educativa.

Y eso repercute mucho en la formación, aunque, sea cual sea las políticas públicas, siempre han existidos mecanismos de resistencias y alternativas generadas por colectivos. Pero no se puede negar que la influencia de las políticas públicas y los presupuestos influyen mucho en el desarrollo de los planes de formación permanente y la concepción de la formación.

En este sentido, es paradójico contemplar que muchos de los obstáculos que encuentra la formación permanente del profesorado son por una determinada política pública y, a veces, pueden convertirse fácilmente en coartadas para la resistencia por parte de algún sector del profesorado para participar o no participar de la formación permanente ya que no se ve como parte intrínseca de la profesión sino como una imposición burocrática.

Otros obstáculos que encontramos son:

- La falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación permanente para comprobar su eficacia y eficiencia en el impacto educativo.
- La ambigua definición de objetivos o principios de procedimiento formativos, o sea, la orientación de la formación muchas veces ambigua o con falta de precisión en lo que se pretende o con necesidades prescriptivas no necesarias en todos los contextos.
- La falta de presupuesto después de la anterior y actual crisis y los recortes educativos que, a veces, son excusas para reducir la formación docente.
- Los horarios, las plantillas y las ratios inadecuadas, sobrecargando la tarea docente e impidiendo una adecuada formación permanente.
- La falta de formadores o asesores con una formación en práctica reflexiva ya que las políticas conservadoras anteriores cuasi los eliminaron o eliminaron su formación específica. Y entre muchos de los existentes, una formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista de formador experto.
- La formación en contextos individualistas mediante un modelo de entrenamiento basado en cursos transmisivos.
- La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción y no como parte intrínseca de la profesión docente lo que perjudica el desarrollo profesional de los docentes que puede quedar aumentado por la falta de una carrera docente donde la formación asume un papel importante..

Los procesos de formación actual deberían analizar estos obstáculos para establecer mecanismos de crítica, reajuste y reivindicación profesional para que sus actuaciones no se limiten únicamente a una formación técnica y metodológica en el trabajo en las aulas y en los centros. Es, por tanto, una nueva reconceptualización de la formación permanente basada en la experiencia y en las evidencias de las investigaciones en los últimos decenios y no tanto en políticas anticuadas y partidistas.

6. Y, ¿CÓMO SALTAMOS ESOS OBSTÁCULOS?

La formación permanente tiene el objetivo de mejorar el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado para que su trabajo sea más eficaz en el aprendizaje del alumnado. Pero para llegar a esa meta, el profesorado más que darle soluciones de experto que son genéricas u orientaciones de soluciones de otros, debe saltar los obstáculos que le permitan al profesorado a encontrar soluciones en su contexto. Hay obstáculos que son personales y otros institucionales. La formación debe incidir más en los obstáculos que en dar la solución genérica a todos mediante una transmisión desde arriba. Pero para saltar los obstáculos se han de hacerlos evidentes y que sean factibles, sino el profesorado ve la formación como algo que no le es útil en su desarrollo.

Quizás una manera de saltar esos obstáculos es favorecer procesos que posibiliten:

- Apoyar y compartir la práctica docente en sus clases, bien por parte de los compañeros o por un asesor externo de carácter práctico reflexivo. Un ejemplo serían la metodología basada en la Lesson Study o estudio de la lección para compartir la práctica docente.
- Si la mejora de la escuela requiere de un proceso sistémico, ello supone que los cambios en un parte del sistema afectan a los otros. Por lo tanto, la formación permanente del profesorado influye y recibe la influencia del contexto en el que tiene lugar, y esta influencia condiciona los resultados que puedan obtenerse. O sea, para cambiar la educación se ha de formar al profesorado en el contexto donde trabaja, o sea, la institución educativa.
- Mejorar la formación inicial y realizar un periodo de inducción profesional en el acceso laboral a la práctica docente. Es importante valorar la experiencia docente y convertirla en una oportunidad de aprender porque son muy importantes las primeras incursiones en la práctica evitando los sueños rotos o el choque de la realidad entre lo que se ha estudiado y la práctica laboral.
- Que la Administración que administra al profesorado y las políticas públicas, clarifique los objetivos que pretende con la formación y apoyen los esfuerzos del profesorado para cambiar su práctica dando mayor autonomía para generar procesos pedagógicos de cambio con los compañeros.
- Es necesario investigar en qué medida la formación afecta a los cambios en el aprendizaje del alumnado y contribuye a la profesionalización del profesorado. Verificar si las diferentes modalidades de formación que se ofrecen desde todos los ámbitos contribuyen a la mejora del profesorado, y saber cómo diferentes modalidades de formación se coordinan entre ellas y qué objetivos se consiguen.
- También la estructura organizativa de la formación debería cambiar. Si a finales del siglo pasado la organización de referencia fueron los centros de profesores o las instituciones de apoyo a la formación, lo que necesitará el profesorado en el futuro serán estructuras más flexibles, aún más cercanas a las instituciones educativas y por supuesto, introducir la formación dentro de las escuelas. El modelo de entrenamiento mediante planes institucionales debe entrar en crisis para dejar paso a un modelo más indagativo y de desarrollo donde el profesorado de un contexto determinado asuma el protagonismo que se merece y sean ellos quienes planifiquen, ejecuten y evalúen su propia formación mediante proyectos de innovación.

7. PARA ACABAR. ALGUNAS EVIDENCIAS A TENER EN CUENTA

La sociedad cambia muy rápidamente. Y las concepciones de la formación permanente también han ido cambiando y deberían cambiar aún más. Ya sabemos que no es suficiente la formación estrictamente disciplinar, sino que son muy importantes en la formación del profesorado los aspectos éticos, colegiales, la investigación, la tolerancia profesional, las emociones, la comunicación, el trabajo en grupo, la toma de decisiones, etc.

Si la formación permanente del profesorado ha de servir para alguna cosa más allá del desarrollo personal, profesional e institucional, también es para constatar las enormes contradicciones que está inmersa la profesión de enseñar, y ha de intentar proporcionar elementos para superar las situaciones perpetuadoras que se arrastran desde hace mucho tiempo: la alienación profesional, las condiciones de trabajo, la estructura jerárquica, la formación mediante una actualización de otros, etc., y esto implica, formar al profesorado en el cambio y para el cambio mediante el rompimiento de tradiciones, inercias e ideologías impuestas; formarse a través del desarrollo de capacidades reflexivas en grupo, ya que la profesión docente se ha hecho cada vez más compleja y las dudas, la falta de certeza y la divergencia sea aspectos consustanciales con los que debe convivir un profesional de la educación. Así pues, esto implica un cambio en las políticas y en las prácticas de la formación.

Si la formación permanente pretende el cambio hemos de recordar ciertas evidencias que, muchas veces no se tienen en cuenta en la formación permanente del profesorado (Atkinson y Claxton, 2002) como personas. Estas evidencias nos permiten una reflexión sobre qué deberíamos conocer para establecer unas modalidades de formación más adecuadas al colectivo de profesorado:

El profesorado, como todo ser humano, posee conocimientos objetivos y subjetivos.

Durante mucho tiempo, la formación ha incidido en los conocimientos que podemos llamar “de contenido”. La perspectiva técnica y racional que ha controlado la formación durante las últimas décadas (la pasión por lo metodológico) apostaba por un profesorado que tuviera conocimientos uniformes en el campo del contenido científico y psicopedagógico. Hoy día, las actitudes y emociones se consideran tan importantes como esos contenidos; es decir, se valora todo lo que representa formar las actitudes. Es posible que un profesor o profesora domine los mismos contenidos y, sin embargo, no pueda compartir las decisiones, la comunicación, la dinámica del grupo, etc. por un problema de actitudes. En definitiva, es necesario destacar la conveniencia de desarrollar una formación donde se revalorice la aportación de las actitudes.

La adquisición de los conocimientos por parte del profesorado es un proceso largo y no lineal.

El cambio en las personas es muy lento y nunca se produce de manera lineal. Nadie cambia de un día para el otro. Cualquier persona necesita interiorizar, adaptar y experimentar los aspectos nuevos que ha vivido en la formación. La adquisición de conocimientos ha de tener lugar de la forma más interactiva posible y reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

La adquisición de conocimientos por parte del profesorado está muy unida a la práctica laboral y condicionada por la organización del centro educativo en donde trabaja.

Se destaca así la importancia de desarrollar una formación en el centro educativo, una formación desde dentro de las instituciones, ya que la práctica educativa es idiosincrásica y contextualizada, por lo que necesita una formación que parta de sus situaciones problemáticas. En la práctica no hay problemas genéricos para todos los contextos y, por tanto, tampoco hay soluciones para todos, sino que encontramos situaciones problemáticas en un determinado entorno que demandan actuaciones concretas. Por tanto, el currículo de formación debería consistir en el análisis, la reflexión y la intervención sobre situaciones problemáticas (Schön, 1992).

La adquisición de conocimientos por parte del profesorado es un proceso complejo, adaptativo y experiencial.

Cada persona aprende una manera determinada, tiene un estilo cognoscitivo de procesar la información que le llega. Así pues, aprender para llevar a la práctica una innovación supone un proceso complejo; complejidad que es posible afrontar cuando la formación se adapta a la realidad educativa del que aprende. Para que la formación sea significativa y útil ha de tener un alto componente de adaptabilidad a la realidad diversa del profesorado. Y cuánto más adaptable sea, más fácilmente será experimentada en la práctica del aula o del centro y se acabará incorporando a las prácticas habituales profesionales. Toda formación válida ha de tener como objetivo que se pueda experimentar y ha de proporcionar la oportunidad para desarrollar una práctica reflexiva competente.

El trabajo colaborativo mejora el trabajo individual.

Realizar una formación colaborativa del colectivo docente, con el compromiso y la responsabilidad colectiva, con interdependencia de metas para convertir la institución educativa en un lugar de formación permanente como proceso comunicativo compartido, para aumentar el conocimiento profesional pedagógico y la autonomía. Es provocar que se vea la formación como parte intrínseca de la profesión, asumiendo una interiorización cotidiana de los procesos formativos y con un mayor control autónomo de la formación. Pero esa formación colectiva supone también una actitud constante de diálogo, debate, consenso no impuesto, no huir del conflicto, indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve.

En resumen y para acabar este artículo, la formación permanente del profesorado no puede limitarse a que el profesorado sea objeto de la formación, sino que su participación en los procesos formativos ha de englobar tareas de desarrollo curricular, de diseño de programas, de innovación y de investigación sobre la práctica y, en general, de mejora personal y del centro educativo, en un intento de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. La formación basada en situaciones problemáticas centradas en los problemas prácticos responde a las necesidades definidas de la escuela. La institución educativa se convierte en lugar de formación prioritario mediante proyectos o investigaciones acciones frente a otras modalidades formativas de entrenamiento. La escuela pasa a ser foco del proceso “acción-reflexión-acción” como unidad básica de cambio, desarrollo y mejora. No es lo mismo que en la escuela se dé una innovación, que la escuela sea sujeto y objeto de cambio.

No discutiremos si es cierto que la calidad de la enseñanza depende casi en exclusiva del profesorado, de su formación inicial, de su formación permanente y de su competencia profesional, como muchos informes defienden o si se tiende a responsabilizar en exceso al profesorado de la calidad del proceso y del producto final. Pues existen muchos otros aspectos relacionados con la educación, como la calidad de los materiales didácticos, las estructuras, las políticas públicas, la coordinación entre servicios, las ratios adecuadas, los recursos y medios suficientes, la calidad de los centros educativos (espacios, mobiliario, aulas, bibliotecas, laboratorios, etc...) que constituyen todos ellos condicionantes que influyen en gran medida en la calidad de la enseñanza y por tanto en la formación.

Todo esto supone la combinación de diversos componentes y modalidades de en la formación del profesorado, lo que no sería viable sin la real implicación de cada profesor y cada profesora en este proceso (Day, 2005).

Hoy día la importancia del campo de conocimiento de la formación permanente del profesorado permite que empiecen a cuestionarse aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que estaban estancados en una inercia institucional o políticas públicas inadecuadas y por

otra parte potencia que aparezcan alternativas o propuestas nuevas, que pueden provocar un nuevo pensamiento y proceso formativo y sobre el papel del profesorado en el cambio profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, T y Claxton, G. (eds.) (2002), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Day, C. (2005), *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, Ch. (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (2001). “El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea” en *Revista Fuentes*, 3, firma invitada, 22 págs.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F.(2014) *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona. Octaedro.
- Revista de educación (2006), *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/Mec.
- Sparks, d. & Loucks Horsley, S. (1990). “Models of Staff Development”. En Houston, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. NewYork: MacMillan.