

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EUROPA: TEMAS Y CONDICIONES PARA SU DESARROLLO EN EL SIGLO XXI

CHRISTOPHER DAY (*)

Este artículo pone de relieve cuatro temas que se centran en los distintos papeles que desempeña la enseñanza superior en el desarrollo de la investigación transnacional, dentro del desarrollo profesional continuo del profesorado. El primer tema analiza las circunstancias y condiciones necesarias para el desarrollo del profesorado a lo largo de su trayectoria profesional. El segundo establece las variables que, en términos de investigación, afectan al aprendizaje y desarrollo profesional, y a las limitaciones de las actuales tendencias. El tercer tema es una crítica de los modelos razonables de planificación de la investigación, que han sido ineficaces en su divulgación y utilización; sugiere una mayor atención por parte de los investigadores respecto a cuestiones de propiedad, participación e igualdad. El cuarto propone la necesidad de que los investigadores revisen sus propios objetivos, funciones, responsabilidades y compromisos para, así, acercarse a aquellas comunidades cuyas necesidades pretenden atender. Finalmente, el artículo sugiere una «flexibilidad continua» como medio para establecer y construir unos sistemas más efectivos para el aprendizaje y el desarrollo.

Históricamente, ningún país europeo ha hecho grandes esfuerzos por establecer un apoyo sistémico individualizado a lo

largo de una trayectoria profesional para el desarrollo profesional continuo del profesorado. Un análisis de los contenidos del *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education* (Anuario Europeo de Estudios Comparativos de Formación del Profesorado, Sander, 1994) indica que en los 21 países representados, a lo que se daba un mayor énfasis en lo que se refiere a recursos, era a la formación inicial del profesorado. La formación permanente, que es parte del desarrollo profesional continuo, pero que no constituye la totalidad de éste, fue voluntaria (Austria); no coordinada (Dinamarca, Italia, España); no conceptualizada (Bélgica, Francia, Países Bajos); o fue deductiva, con predominio de cursos breves (Portugal, Reino Unido). Mientras que muchos países se acercaban a una formación permanente del profesorado basado en los centros (más barato y, aparentemente, más efectivo en el coste), no existía ninguna evidencia de una evaluación sistemática de los beneficios del uso de modelos concretos, ni ningún conocimiento de que el aprendizaje supusiera un cambio (de pensamiento y/o de práctica), y que éste a menudo necesitara un respaldo. Los intentos a nivel local y nacional de proporcionar una formación de apoyo para las necesidades del desarrollo profesional continuo de profesores y centros,

(*) Universidad de Nottingham.

son raramente estimados más allá de retóricas declaraciones como «se deberían producir mejoras como resultado». En Inglaterra y Gales, una organización financiera gubernamental, la Teacher Training Agency (TTA) está desarrollando un sistema nacional de fondos destinados a ciertas categorías de profesorado (como jefes de departamento, profesores «especializados» y directores), aunque sin una consideración explícita de modelos de aprendizaje efectivos, ni de las necesidades intelectuales y profesionales individualizadas y a largo plazo.

CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PERMANENTE: CIRCUNSTANCIAS Y CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Por el momento existe poco reconocimiento respecto a la investigación de la efectividad de la formación permanente del profesorado, de la importancia que juega la vida personal de los profesores, de su situación (dentro del ámbito escolar), sus circunstancias personales y motivaciones. Aún así, la investigación nos dice que si queremos que el desarrollo profesional continuo sea efectivo, ha de extenderse más allá de las necesidades inmediatas del centro y de la práctica de las aulas, de tal manera que esté legitimada la ayuda a las necesidades personales y profesionales del profesor a largo plazo. El interés por la vida del profesorado y su trayectoria profesional se incrementó en varios países durante la década de los ochenta: en Inglaterra (Ball and Goodson, 1985; Sikes et al., 1985; Nias, 1989), en Estados Unidos (Lighthfoot, 1983), en Australia (Ingvarson and Greenway 1984; McLean, 1992), en Canadá (Butt, 1984) y en Suiza (Huberman, 1989). Ahora ya existen informes de lo que significa para un profesor una trayectoria de desarrollo profesional, a diferencia de una de

crecimiento profesional. Sin una clara comprensión de lo que este «crecimiento» podría significar, es difícil determinar una vía para el desarrollo profesional (Sockett, 1989; 1993). Hasta hace poco, la mayor parte del lenguaje utilizado por formadores del profesorado, directivos, dirigentes, e investigadores, sugería que el desarrollo profesional es una línea continua, y que las designaciones están adscritas a diferentes fases. Entramos en la profesión como estudiantes (como miembros de una institución fuera del sistema del propio centro); entonces conseguimos una nueva condición de profesor cualificado, antes de ser aceptados completamente como profesores, hasta llegar a ser veteranos (Peterson, 1990). Se ha establecido un número de fases clave, por las cuales se ha observado que muchos profesores han pasado dentro de su carrera profesional. Por ejemplo, Bolam (1990, p. 153) estableció cinco fases a lo largo de una carrera profesional: la fase preparatoria, la fase de nombramiento, la fase de inducción, la fase en activo (esto es, 3-5 años, 6-10 años, 11 años en el puesto de trabajo) y la fase transicional (esto es, promoción, reorientación, jubilación). Nos recuerda que las necesidades de los individuos variarán de acuerdo con estos otros factores, como pueden ser la edad, el sexo o el tipo de centro. Por otra parte, Kremer-Hayon y Fessler (1991) postularon nueve fases dentro del ciclo de la carrera profesional: pre-servicio, inducción, competencia, formación, entusiasmo y crecimiento, frustración, estabilidad y estancamiento, carrera en declive, salida de la carrera profesional. Existe también bastante bibliografía que define a profesionales como, por ejemplo, las enfermeras, estableciendo una serie de fases de desarrollo de habilidades —sin tener en cuenta la edad— desde la fase de «principiante», pasando por niveles intermedios de cualificación hasta el nivel máximo, que sería el de «experto» (Dreyfus and Dreyfus, 1986).

Mientras que a través de estudios idiográficos y longitudinales se ha descubierto que los adultos atraviesan diferentes fases de aprendizaje, de igual manera lo hacemos nosotros, de diferentes formas en diferentes momentos y de acuerdo a diferentes circunstancias. Algunos sugieren que estas fases tienen lugar como respuesta a acontecimientos predecibles (Levinson et al., 1978); otros que existen diferentes y características fases de desarrollo cognitivo (Oja, 1989); mientras que algunos más se centran en la trayectoria profesional (Huberman, 1989) y en factores de los ciclos vitales (Ball and Goodson, 1985). Formadores del profesorado e investigadores han apuntado hacia la aplicación de estos descubrimientos a la profesión docente (Fessler, 1985; Christensen, 1983; Newman et al., 1980), y muchos han identificado momentos especiales en el aprendizaje dentro de su profesión y vida personal (Denicolo and Pope, 1990; Eraut, 1991; 1992; Gudmundsdottir, 1990; Leithwood, 1990; Sikes, Measor and Woods, 1985; Oja, 1989; Ball and Goodson, 1985; Goodson, 1992; Huberman, 1989; Shulman, 1987). Estos momentos han sido descritos de formas muy diferentes, como «incidentes críticos», «dilemas», «acontecimientos decisivos», o acontecimientos clave en la vida del individuo, alrededor de los cuales giran decisiones fundamentales. Estos incitan al individuo a «seleccionar ciertos tipos de acciones que conducen hacia ciertas direcciones» (Sikes et al., 1985, p. 57). Estas fases críticas en la biografía profesional de un profesor representan «la culminación de un proceso de toma de decisiones, que cristaliza el pensamiento del individuo, más que hacerle responsable... (por sí mismo)... de tal decisión» (Sikes et al., 1985, p. 58). En consecuencia, puede ocurrir que las definiciones del desarrollo profesional como cíclicas o como lineales, aunque aparentemente atractivas y plausibles, sean tanto demasiado simplistas como poco prácticas, desde el momento en que no se basan en una perspectiva

del profesor como persona, sino en una perspectiva del «profesor como empleado» basada en el sistema y la dirección del centro. Una absoluta fidelidad podría acarrear una excesiva simplificación o una desviación de los servicios de la formación del profesorado en activo hacia las necesidades del sistema, y además podría ignorar, por su cuenta y riesgo, las necesidades del profesorado dentro de éste.

Por lo tanto, en el desarrollo de la investigación transnacional es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida. La formación permanente proporciona un método de intervención planificada para acelerar el crecimiento, aunque lo idóneo sería que se tomaran en consideración los momentos críticos dentro de esta interacción. Además, las investigaciones que hace veinte años hicieron Argyris y Schon acerca del trabajo de personas en diversas profesiones, y que incluía al profesorado, caracterizaban este mundo «normal» del aprendizaje como de «única espiral en la que (...) aprendemos a mantener el campo de la constancia mediante el diseño de acciones que satisfagan las variables de los gobiernos existentes» (Argyris y Schon, 1976). La promoción de este tipo de aprendizaje prevalece en ámbitos escolares que rechazan centrarse en sí mismos y que miran con recelo el análisis de pensamiento, planificación y práctica. Y, lo que es más importante, este tipo de aprendizaje permanece arraigado en la realidad (si no a la retórica) de muchos cursos de formación del profesorado que promueven una independencia y autosuficiencia y en ámbitos escolares «donde compartir problemas y asuntos podría considerarse como símbolo de debilidad». Argyris y Schon (1976) resaltan la

necesidad de acercarse de vez en cuando hacia un «aprendizaje de doble espiral» en el que las intenciones y prácticas docentes se elevan a un nivel explícito y públicamente accesible.

De todas maneras, no existe todavía mucha documentación sobre una aplicación sistemática y generalizada de la formación inicial del profesorado o del desarrollo profesional continuo tanto en centros escolares, como en la enseñanza superior y enseñanza complementaria, ni tampoco del considerable trabajo de investigación generado sobre la reflexión que se ha diseñado para revelar y hacer explícitas las teorías personales que engloban el aprendizaje del profesorado (para mayor información consultar Hatton y Smith, 1995; Korthagen, 1993; Handal, 1990). La mayor parte del trabajo de investigación que se refiere a la formación en activo tiende a centrar la atención en contextos organizativos y formas de suministro. Por ejemplo, en Estados Unidos el principal «método de enseñanza» de Bruce Joyce proporciona un método mediante el cual la elección se haría entre estrategias de intervención (Joyce, 1989). En Inglaterra, Les Bell determina tres aproximaciones a la formación del profesorado en activo, que son: (1) individualista (de aprendizaje y basado en cursos); (2) de grupo (basado en los centros y enfocado hacia ellos); y (3) perfeccionamiento profesional (Bell, 1991). Existen muchas más, sin embargo, escasean profundos estudios longitudinales acerca de su impacto. Hablando en términos de investigación, por una parte es importante la evaluación de los resultados de la aplicación de tales modelos por parte de la opinión, planificación y práctica del profesorado; mientras que por otra, es también necesario hacer explícitos los principios de aprendizaje profesional que se plasman en ellos, si los queremos sumar a nuestro conocimiento del aprendizaje y perfeccionamiento profesional. Existen, por ejemplo, muchos planteamientos que se basan tanto implícita como explícita-

mente en el supuesto de que la «transformación» ocurrirá como resultado.

Rogoff describe el fenómeno del aprendizaje en equipo dentro del género humano como una «comunidad de aprendices», y sugiere que el aprendizaje es «un proceso de transformación de la participación en la que se desea tanto responsabilidad como autonomía». Mientras que el aprendizaje en sí mismo es un proceso natural —por lo que ocurrirá sin tener en cuenta el ambiente social—, la calidad del aprendizaje variará de acuerdo con el ambiente, el nivel, y el tipo de participación y del historial de aprendizaje del individuo. Por lo tanto, los procesos y resultados del aprendizaje variarán con cada individuo, su circunstancia social, actitud y vida personal. El aprendizaje en el puesto de trabajo que dé como resultado un crecimiento de conocimientos prácticos y personales será idiosincrásico, ad hoc, único. También será en gran parte implícito, inadvertido y sin evidencia. Por lo que:

En la nueva perspectiva sistémica de la actuación y desarrollo humano, la relación entre las personas y el escenario en el que actúan es un factor importante que da forma a la naturaleza de la experiencia y el tipo de conocimiento o comprensión adquiridos. (Crawford, 1995).

De lo que se deduce que, si el conocimiento personal se forma, en parte por los contextos en los que se ha utilizado, entonces «la transmisión de conocimientos entre contextos es limitada» (Eraut, 1994). Un objetivo importante de la educación para adultos, tanto si concierne directamente al enriquecimiento del individuo como persona, como al individuo como empleado, es dirigir las relaciones dialógicas entre teorías (por qué hacemos lo que hacemos) y prácticas (qué hacemos y cómo lo hacemos). De esta manera los problemas de transmisión de conocimientos se reducen. Esto es algo tradicional y una parte rutinaria de la mayoría de los valores y repertorios de los formadores de adultos.

Según los autores de un reciente informe de investigación de la National Foundation for Educational Research (la Fundación Nacional para la Investigación Pedagógica [Reino Unido]) acerca de la efectividad de la formación permanente, el método más popular para promover el desarrollo profesional son los cursos de formación permanente del profesorado que el centro proporciona. Quizás no sean los más aptos para fomentar la gama necesaria de resultados que son esenciales para un desarrollo profesional continuo de alta calidad, ya que están predominantemente limitados a una información, conciencia y resultados ya predispuestos (en tercer orden). Es necesario que el desarrollo profesional proporcione unos resultados motivadores, afectivos e institucionales (en segundo orden), y (en primer orden) unos resultados relacionados con conocimientos y habilidades (opuestos al contenido) y con una congruencia de valores. El informe llegaba a la conclusión de que:

(...) las experiencias de la formación permanente del profesorado que se centran en (o parecen ofrecer únicamente) los resultados del tercer orden, tienen menos probabilidad de tener un impacto en la práctica, a no ser que ya se hayan conseguido o ya existan otros resultados de un orden más alto (...) (Kinder et al., 1991, p. 59).

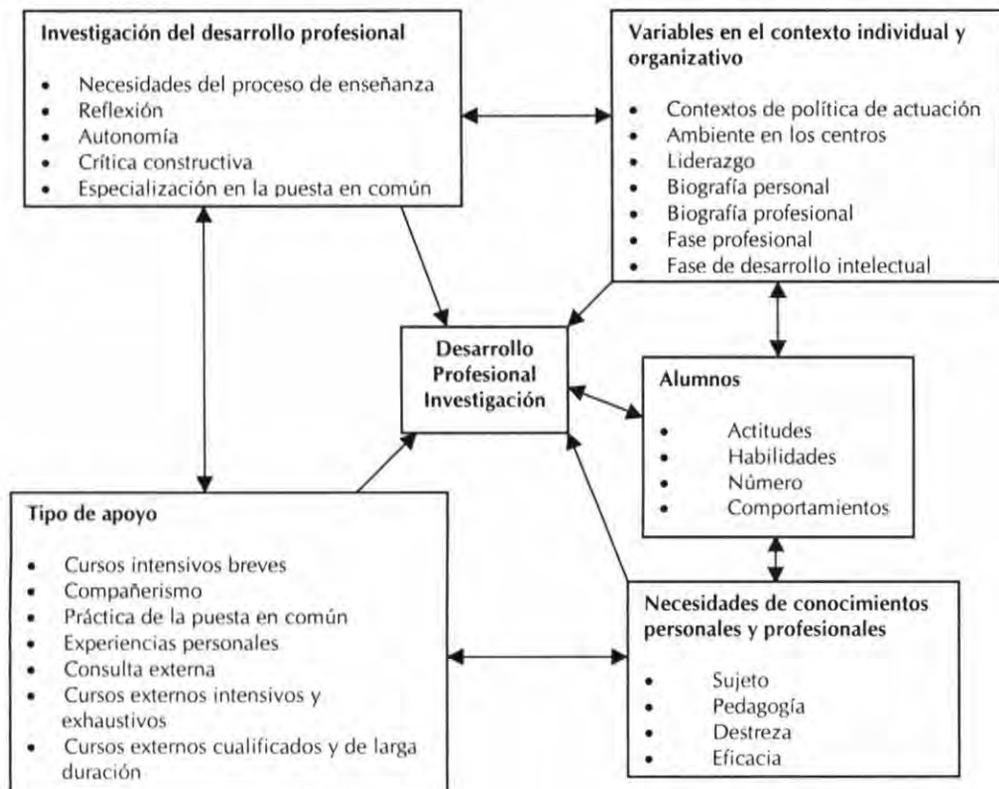
La evidencia de éste y otros estudios sugiere que los cursos en enseñanza superior pueden proporcionar un contrapeso necesario (denominado paliativo por algunos) para los regímenes de formación que predominan y que son accesibles para la mayoría del profesorado. De todas maneras, necesitamos de una mayor investigación para determinar los métodos más efectivos de utilización de las perspectivas de la enseñanza superior, que, históricamente, se han visto con frecuencia ampliamente eliminadas de las publicaciones del centro y de la vida en las aulas. Sin embargo, la formación en la enseñanza superior está en una situación inmejorable para po-

der trabajar, en colaboración con los profesores, a la hora de evaluar resultados, y de trazar diferentes enfoques para la formación permanente, sus principios subyacentes y sus relaciones con la calidad del desarrollo profesional, la calidad de la enseñanza y la calidad del aprendizaje y el rendimiento. Incluso, el floreciente desarrollo de las competencias del profesorado puede, como mucho y únicamente, «iluminar las diferentes facetas de lo que al fin y al cabo es un todo complejo» (Burgoyne, 1989). Las demandas de «sentido práctico» y «relevancia», hechas por aquellos que concentran financiación y esfuerzo en oportunidades de formación breves, que centran su atención predominantemente en necesidades de carácter institucional, deberían ser objeto de examen intelectual, ya que, a la larga, podrían tener buenos resultados para profesores que viven dentro de un aislamiento cultural y una mentalidad provinciana, y cuyo sentido de la realidad y necesidades intelectuales no se ven alimentados en la limitada carrera por un incremento de competencias técnicas. La restringida concepción de lo que se supone que tiene que ser un profesor (descrito por otros como la «tecnificación» de la enseñanza) se ha promovido de una forma tal que podría llegar a resultar en detrimento para el desarrollo profesional.

VARIABLES QUE EN TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AFECTAN AL APRENDIZAJE Y AL DESARROLLO PROFESIONAL

El siguiente cuadro presenta un mapa del desarrollo profesional multidimensional que engloba los contextos en los que tienen lugar el aprendizaje y el desarrollo del profesorado. Podría servir para investigar diseños para el estudio de la formación del profesorado en activo a través de diferentes contextos nacionales.

CUADRO I
Desarrollo profesional: variables de investigación



UTILIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: CONCEPTOS DE PROPIEDAD Y EFECTO

En 1980, John Eisenberg expuso en Canadá sus estudios acerca de los límites de la investigación y acerca de pronósticos hechos por Lorne Hill, que por aquel entonces era profesor de educación en la Universidad de Toronto. Como resultado de frecuentes visitas a diferentes centros en Ontario, Hill llegaba a la conclusión de que:

(...) muchos estudiantes (a) son analfabetos o apenas son capaces de leer o escribir, (b) son incapaces de hacer cálculos matemáticos y reflejan no tener ninguna habilidad para las matemáticas en los niveles esperados, (c) tienen grandes problemas para aprender otras lenguas, (d) carecen de los conocimientos más elementales acerca de acontecimientos históricos, sociales y políticos, y (e) no se respetan los unos a los otros ni tampoco a los profesores. (Eisenberg, 1995, p. 373-374).

Pronosticó que, a pesar de todas las investigaciones, programas y planes, la si-

tuación para 1990 sería la misma. En aquel momento, Eisenberg estaba consternado y desilusionado porque Hill no apreciara el gran trabajo y los serios avances de la investigación. No obstante, Eisenberg admite que para 1990 los pronósticos de Hill se cumplieron con creces, y llega a criticar la planificación racional, la investigación científica y los modelos de desarrollo. Sugiere que si la investigación ha de «marcar una diferencia», entonces «tenemos que reconocer que existen otros factores, además de la planificación e investigación razonable, que tienen una influencia considerable en nuestros destinos. Como resultado, tendríamos que quitar importancia al hábito de recurrir al tradicional modelo conductista, estadístico y de variabilidad de investigación y desarrollo» (p. 378).

En el ámbito del desarrollo profesional del profesorado, en el Reino Unido, Ray Bolam (1994) confeccionó, durante un período de más de veinte años, un análisis a gran escala de cuatro proyectos de investigación cualitativa y de desarrollo dirigidos hacia la formación del profesorado. Se referían a cuatro aspectos del desarrollo profesional del profesorado: inducción, formación en activo con base en los centros, desarrollo de la dirección, y evaluación (Bolam, 1994). Sus conclusiones fueron:

Los cuatro casos confirman que la formulación de este plan y su puesta en práctica es un proceso complejo que tiene lugar a través de períodos, a veces prolongados (...), que los proyectos de investigación pueden jugar un papel importante, pero raramente crucial; que la investigación contribuye más bien con la globalidad del entorno profesional y político del proceso educacional (...) y de este modo tiene un impacto dentro de los centros en un plazo de tiempo más largo, y que, en la práctica, es más difuso e impredecible. (Bolam, 1994, p. 44).

Estas dos críticas por parte de Canadá e Inglaterra sobre el poder que la investi-

gación tiene para pronosticar de una manera un tanto precisa los rendimientos del aprendizaje, indican una necesidad de mirar más allá de los modelos de planificación razonables. Las conclusiones no causan asombro ni tampoco son nuevas. El panorama educativo de cada país en el mundo está plagado de los desechos de reformas a gran escala inspiradas por los gobiernos, y, además, va acompañado de las súplicas por parte del gobierno por una mejora de la enseñanza y de los niveles de rendimiento. El contenido de los planes de estudios y las estructuras cambian, se introducen nuevas tecnologías, pero parece ser que el profesorado continúa «resistiéndose» a un esfuerzo por mejorar, y continúa «decepcionando» a la nación. Por su parte, a los gobiernos les resulta muy cómodo ignorar los problemas fundamentales de contrato y selección de profesorado, las pobres condiciones de su servicio, la naturaleza cambiante de la vida de las familias de donde provienen los alumnos y la necesidad de proporcionar un apoyo específico al profesorado durante toda su trayectoria profesional. Sin embargo, en ambos casos, la citada investigación está dirigida por personal académico de enseñanza superior. En el primer informe de Eisenberg no existía ningún tipo de participación por parte del profesorado. En el segundo, realizado por Bolam, los profesores eran participantes siempre dispuestos, pero las cuestiones personales, sociales y políticas demostraron ser a largo plazo determinantes más importantes en la internacionalización de la investigación y de los proyectos de desarrollo. El primer modelo de investigación utiliza, sin éxito, un modelo tradicional de estudio-desarrollo-difusión; el segundo, con un éxito limitado, utiliza un modelo innovador de «interacción social».

Existe un tercer modelo para la utilización de la investigación que ha demostrado tener una mayor efectividad. Se caracteriza porque:

- el desarrollo es esencial para su diseño;
- existe una igualdad de mando entre los participantes dentro del proceso.

Las tendencias de este modelo están constituidas por una investigación activa (que enfatiza la intervención para obtener las mejoras) y una investigación narrativa con sus enfoques constructivistas. Hoy en día abunda la bibliografía acerca del desarrollo profesional continuo del profesorado. Sostener ambos enfoques nos demuestra que la investigación es parcial, y llevada a cabo para ... «fomentar la realización de los objetivos de una educación dentro de una sociedad democrática, los cuales tendrían que promover un acceso a una vida digna y gratificante para todos los estudiantes» (Zeichner, 1995, p. 168). Ambos reconocen explícitamente la naturaleza ética de la investigación (el profesor como cliente y no como objeto) y de la importancia de los profesores en su propio desarrollo. No es posible el desarrollo del profesorado fuera de la docencia, solamente les podemos proporcionar oportunidades para un desarrollo.

Como investigadores tenemos la responsabilidad de utilizar lo anteriormente expuesto como método de reflexión para nuestros propios propósitos. Existen diferentes opciones:

- ignorar la evidencia y continuar empeñados en la búsqueda de conocimientos porque sí, dejando que otros se preocupen de su utilidad;
- continuar promoviendo la separación entre la investigación y el desarrollo bajo el argumento de que no tenemos el tiempo o la habilidad «referida al ser humano» como para trabajar intensamente;
- buscar el desarrollo de nuevos modelos «parciales» de investigación y desarrollo dentro del desarrollo profesional continuo del profesorado, mediante los que se reducirán

las tradicionales dificultades de difusión, tales como la propiedad de transmisión de conocimientos, la relevancia percibida y la aplicación en el contexto de su utilización.

Cada elección que hagamos tendrá unas consecuencias para nuestro prestigio dentro de nuestras propias comunidades de enseñanza superior, las cuales tienen sus propias reglas de conducta. Por ejemplo, en Inglaterra, el Triennial Research Assessment Exercise, asegura que se le concede una menor importancia a la investigación con una «orientación práctica» que a aquella con una orientación teórica. Existe una cuestión más amplia que se refiere tanto a las intenciones profesionales básicas de los departamentos de educación como a su localización dentro de la vida académica. Mi única esperanza es que la investigación rechace en los años venideros el reciente resumen hecho por Mike Atkin, antiguo Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Stanford y de la Universidad de Illinois, acerca de la índole de la investigación académica, cuyo proceso describe «con una independencia casi absoluta respecto a lo que ocurre en los centros y en el mundo en general».

He llegado a creer que la investigación docente, según se considera hoy en día, es una empresa que no le da mucha importancia a los acontecimientos pedagógicos reales, ya sea en las aulas o en foros donde las decisiones que se toman se refieren a las direcciones y funcionamientos de la empresa educativa. (Citado en Zeichner, 1995, p. 156).

Para aquellos comprometidos con la formación del profesorado en activo, y con cuestiones de finalidad, de compromiso personal, de relevancia y de utilización, serán temas importantes que investigar. En este sentido, y como investigadores no podemos ser objetivos ni dejar a un lado los principios. Las soluciones a cuestiones de tipo social están fuertemente arraigadas a

contextos políticos e ideológicos. Las cuestiones de normativa, enseñanza, aprendizaje, efectividad y mejora no son cuestiones técnicas.

La objetividad está definida en gran manera por intereses poderosos dentro de las comunidades científicas y de investigación y por lo tanto forma parte, y no está aparte, del proceso político, a pesar de su manifiesto deseo de estar fuera de él. (Schratz and Walker, 1995, p. 124)

INVESTIGANDO A LOS INVESTIGADORES: FINES, FUNCIONES RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

Nos guste o no, esta alienación existe en parte por su historia y en parte por su función. Los mundos que enfatizan la unión sistemática de conocimientos, el examen formal de la experiencia, la crítica profesional y, según parece, las interminables discusiones acerca de las posibilidades más que de las soluciones, tienen una gran probabilidad de contrastar radicalmente con aquellos mundos dominados por la acción, por los conocimientos concretos y el ajetreo (Cuban, 1992, p. 8; Day, 1991, p. 537). De todas maneras, la investigación basada en la práctica ofrece potencialmente a los profesores la oportunidad de comprometerse en el desarrollo que genere un conocimiento profesional a través de la investigación sistemática con la ayuda de un «consejero» en investigación o un amigo crítico dentro o fuera del centro que, de otro modo, sería difícil conseguir. Existen muchos ejemplos de bolsas de colaboración con la formación en activo durante horas extras entre centros escolares y universidades, y cuya finalidad es el progreso. Fullan (1992) describe dos «consorcios de aprendizaje» en Canadá y Estados Unidos. Otras bolsas de colaboración, como la Coalition for Essential Schools, han sido descritas por Lieberman y McLoughlin (1992), y existe alguna que

otra colaboración a escala más pequeña. Sin embargo, lo que pueda ser una dificultad común, puede significar una diferencia en funciones básicas. Esto es, los centros escolares enseñan a niños, y las universidades enseñan a adultos y se dedican al ejercicio de la investigación. Luego, esta investigación requiere por parte de aquellos que se comprometen con ella, un «modo de pensar» muy diferente al requerido en la mayoría de los trabajos de investigación. Se necesita destreza por parte de los participantes en cuestiones de relación técnica y humana, que vaya más allá de las requeridas en la investigación tradicional.

Muy pocos profesores de centros escolares destinan parte de su tiempo a reflexionar, teorizar, investigar y escribir. De todas maneras, el distanciamiento también existe porque muchos se han confabulado con esto. Existe un protector «halo de misterio», conscientemente calculado, que rodea la «teoría» y la «investigación», y que permite a un grupo de pedagogos continuar asumiendo el poder por encima del resto. Y digo «asumiendo» el poder porque la mayoría de los miembros del otro grupo consideran la «investigación» y la «teoría», que por definición está fuera de su control, irrelevante para sus asuntos prácticos y lejos de su experiencia práctica.

Los conocimientos generados por otros, fuera del sistema, y divulgados en un lenguaje crítico y politizado o impenetrable no deberían continuar utilizándose como medio para ejercer poder o autoridad sobre los profesores. Lo más necesario es utilizar la investigación como medio para informar acerca de la opinión del profesorado sobre los contextos, fines, destrezas, ciencia y arte de su profesión y de su enseñanza; y junto a esto, como medio para ayudarles a volver a ellos en diferentes momentos de su carrera profesional.

Entonces, ¿cuál es la razón por la que métodos de investigación que, en términos empresariales, están «cerca del cliente» no se han adoptado como estrategias bási-

cas de desarrollo más que por unos cuantos departamentos de universidades de la Unión Europea y poco más? Yo creo que es, en parte, porque la colaboración que demandan no es fácil. Requieren una «interactividad continuada» (Huberman, 1995), el establecimiento y mantenimiento de relaciones a largo plazo que, por lo menos, sean análogas, en las que los formadores del profesorado, profesores-alumnos y profesorado sean «agentes activos en la producción de un nuevo discurso pedagógico, más que meros consumidores del conocimiento profesional producido por académicos e investigadores pedagógicos» (Edwards and Brunton, 1993, p. 156). Aún así, han surgido problemas de este tipo ya que la investigación profesional se ha visto «colonizada» por académicos de la educación superior. (Elliott, 1991).

HACIA UN PLAN EUROPEO DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO DE UNA RED TRANSNACIONAL DE TRABAJO COOPERATIVO

En este informe he intentado determinar el conocimiento social y los contextos de rol en los que vivimos como investigadores y formadores del profesorado, además de alguna cuestión de lo que conocemos acerca del aprendizaje y formación del profesorado, sus condiciones o variables, y su contexto personal, profesional, institucional y los más amplios contextos políticos que afectan a todo esto. Junto a todo ello, he intentado plantear cuestiones que afectan a la finalidad y la utilidad de las investigaciones que efectuamos; he intentado prestar atención a las funciones y responsabilidades de aquéllos que están en la enseñanza superior, y sugerir nuevos enfoques. El plan de investigación —que a continuación explicaré— se basa en estos cuatro temas mencionados, pero va más allá. Como preámbulo, haré una pequeña referencia al contexto político europeo en

el que trabajamos. La Comisión Europea publicó recientemente el Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, en el que se exponen las pautas de actuación dentro del campo de la formación. Sus autores establecen que

el futuro de la cultura europea depende de su capacidad de preparar a la gente joven para preguntar constantemente y buscar nuevas respuestas sin ningún tipo de prejuicio. Estos son los auténticos cimientos de la ciudadanía y son esenciales si pretendemos que la sociedad europea sea abierta, multicultural y democrática. (p. 8)

Sugiere la necesidad de asociaciones cooperativas entre el centro y la familia, entre el centro y la empresa, y que «el reto para la cooperación entre los centros docentes y las empresas es el de aceptar a éstas como miembros absolutos en el proceso de formación» (p. 16). Recomienda la noción de «flexibilidad continua» como una condición necesaria para la cooperación entre las organizaciones, la cooperación entre redes y organizaciones y la cooperación a nivel local. Yo veo esta cooperación entre centros, profesorado y universidades como el paso adelante para la investigación del desarrollo de la formación continua del profesorado. El mundo en el que vivimos no nos ofrece sencillas elecciones entre blanco y negro, sino que nos ofrece una amplia variedad de elecciones cuya combinación puede ser más apropiada para nuestros propósitos, compromisos y responsabilidades. Nuestra responsabilidad es la de conectar nuestros propios y particulares intereses con los de la sociedad. Las cuestiones, entonces, podrían tratar sobre:

Temas de investigación para el siglo XXI

Calidad del profesorado. ¿Qué tipo de profesorado es necesario para apoyar la visión que el Libro Blanco da sobre una sociedad «justa» y para hombres y

mujeres que son creativos, colaboradores y polivalentes?

Mejora de los centros

¿Cuáles son las condiciones necesarias para una enseñanza efectiva que satisfaga las necesidades de la sociedad?; ¿cuáles son las características de un «buen» centro?

Desarrollo del profesorado

¿Cómo aprende el profesorado acerca de la enseñanza dentro del mismo trabajo?; ¿por qué cambian, (o no)?; ¿cuándo aprenden al máximo?

¿Cuál es la naturaleza y el papel de la reflexión dentro del desarrollo del profesorado?

¿Qué es lo que influye en el desarrollo del profesor (vidas, condiciones, liderazgo en el ámbito escolar)?; ¿cuál es su impacto relativo?

¿Qué es lo que influye en el éxito de la enseñanza dentro de una carrera?

¿Cuáles son las relaciones entre los profesores y el ámbito en el que actúan?

¿Qué relación existe, dentro de la educación, entre el conocimiento práctico personal, el conocimiento pedagógico y el conocimiento profesional?

Formación permanente

¿Qué enfoques se están utilizando?

¿Qué estrategias de intervención se están utilizando?; ¿son efectivas?

¿Cuál es el criterio para evaluar la efectividad?

¿Cómo se conectan los modelos utilizados con el conocimiento del profesor?

Universidades

¿Cuántos departamentos de educación consideran con mayor claridad la misión de la comunidad universitaria como un todo, mientras que conservan su compromiso de servir a los intereses de su comunidad profesional?

¿Cuántos investigadores de universidad adoptan el principio de flexibilidad e interacción continua?

¿Cuáles son los propósitos, funciones y responsabilidades de los investigadores de universidad para la contribución a la política educativa, desarrollo de la formación de profesorado y mejora de los centros?

En resumen, tenemos que proporcionar un preciso y claro mapa europeo de cómo se ha formado el concepto del desarrollo profesional continuo del profesorado, de los modelos y enfoques que se han utilizado, de lo que se puede hacer en cada uno de nuestros países para promover el desarrollo profesional continuo del profesorado. Debemos hacerlo a través de proyectos de colaboración. Sólo de esta manera podremos establecer una base de conocimiento empírico fundacional sobre la que podremos empezar a trabajar.

Para conseguir esto debemos formar redes temáticas y colaborar dentro de ellas y entre ellas. De todas maneras, tales redes demandarán:

- Interactividad continua.
- Un compromiso para una larga duración.
- Proyectos entrelazados.
- Un fuerte liderazgo.
- Infraestructuras que las respalden.
- Coherencia intelectual.

Este es el reto hacia el que nos debemos dirigir si nuestra investigación ha de convertirse en una parte, más que un aparte, de la formulación, la implementación y la evaluación de la política y desarrollo del

sistema de nuestros centros y sus profesores como un todo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGYRIS, C. and SCHON, D. A.: *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*, New York, Jossey-Bass, 1976.
- *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, New York, Jossey-Bass, 1974.
- BALL, S.: *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*, Londres, Methuen, 1987.
- BALL, S. and GOODSON, I.(eds): *Teachers' Lives and Careers*, Lewes, The Falmer Press, 1985.
- BELL, L. A.: «Approaches to the professional development of teachers», in BELL, L. A. and DAY, C.(eds): *Managing the Professional Development of Teachers*, Buckingham, Open University Press, 1991.
- BOLAM, R.: «The Impact of Research on Policy and Practice in Continuing Professional Development», *periódico británico sobre la formación de profesorado en activo*, vol. 20, núm. 1 (1994), pp. 35-46.
- «Recent Developments in England and Wales», in JOYCE, B.(ed): *Changing School Culture through Staff Development*, the 1990 ASCD Yearbook, ASCD, 1250N Pitt Street, Alexandria, Virginia, 1990.
- BURGOYNE, J.: «Creating the management portfolio», en *Management Education and Development*, vol. 20, Part. 1, (1989).
- BUTT, R.: «Arguments for using biography in understanding teacher thinking», en HALKES, R. and OLSON, J. K. (eds), 1984, *op. cit.*
- CHRISTENSEN, J. C.; BURK, P.; FESSLER, R. y HAGSTROM, D.: «Stages of teachers' careers: Implications for staff development», citado en OJA, S.N.: *Teachers: Ages and Stages of Adult Development*: HOLLY L. and MCLOUGHLIN C. S. (eds): *Perspectives on Teacher Professional Development*, (1989), London, The Falmer Press, 1983.
- COMISIÓN EUROPEA: Libro Blanco. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*.
- CRAWFORD, K.: «What do Vygotskian Approaches to Psychology Have to Offer Action Research», *Educational Action Research Journal*, vol. 3, núm. 2 (1995), pp. 239-247.
- CUBAN, L.: «Managing Dilemmas While Building Professional Communities», *Educational Researcher*, vol. 1, núm. 21 (1992), pp. 4-11.
- DAY, C.: «Personal Development Planning: Towards a Lifelong Development Model of Teacher Growth», *artículo presentado en la National Conference of the British Educational Research Association*, 10-13 September 1993, University of Liverpool.
- «Roles and Relationships in Qualitative Research», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 5/6 (1991), pp. 537-547.
- DAY, C.; POPE, M. and DENICOLO, P. (eds): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London, The Falmer Press, 1993.
- DENICOLO, P. and POPE, M.: «Adults Learning-Teachers Thinking» en DAY, C.; POPE, M. and DENICOLO, P. (eds), *op. cit.*, 1990.
- DREYFUS, H. L. and DREYFUS, S. E.: *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, The Free Press, 1986.
- EDWARDS, A. and BRUNTON, D.: «Supporting reflection on teachers' learning», en CALDERHEAD, J. and GATES, P. (eds): *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London, The Falmer Press, 1993, pp. 154-166.
- EISENBERG, J.: «The Limits of Educational Research: Why Most Research and Grand Plans in Education are Futile and Wasteful?», *Curriculum Inquiry*, vol. 25, núm. 4 Autumn, 1995, pp. 367-380.

- ERAUT, M. E.: «Indicators and Accountability at School and Classroom Level», *artículo para la General Assembly on International Education Indicators*, OECD/CERI, 1991.
- FARTHER, B.: *Crisis in Education*. San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- FESSLER, R.: «A model for teacher professional growth and development», en BURKE, P. and HEIDEMAN, R. (eds): *Career Long Teacher Education*, Springfield Illinois, Charles C. Thomas, 1985.
- GOODSON, I. F. (ed): *Studying Teachers' Lives*, London, Routledge, 1992.
- GUDMUNDS DOTTIR, S.: «Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching» in DAY, C.; POPE, M. and DENICOLO, P. (eds): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London, The Falmer Press, 1993.
- HANDAL, G.: «Promoting the articulation of tacit knowledge through the counselling of practitioners», *artículo central en la Amsterdam Pedagogisch Centrum Conference*, Amsterdam, Holland, 6-8 abril, 1990.
- HARGREAVES, A.: «Dissonant Voices, Dissipated Lives: Teachers and the Multiple Realities of Restructuring», *artículo presentado en la Quinta Conferencia del International Study Association on Teacher Thinking*, Gothenburg, Sweden, 12-17, August, 1993.
- HARGREAVES, A. and EARL, L.: *Rights of Passage*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1990.
- HARGREAVES, D.: «Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects», *Teacher Training Agency Annual Lecture*, 1996.
- HATTON, N. and SMITH, D.: «Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation», *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 1 (1995), pp. 33-49.
- HUBERMAN, M.: «Networks That Alter Teaching», *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1, núm. 2 (1995), pp. 193-21.
- «The Professional Life Cycle of Teachers», *Teachers' College Record*, vol. 91, núm. 1 (1989), pp. 31-57.
- INGVARSON, L. and GREENWAY, P. A.: «Portrayals of teacher development Australian», *Journal of Education*, vol. 1, núm. 28, (1984), pp. 45-65.
- JOYCE, B.: «Staff Development as Cultural Change», *artículo presentado en la Conferencia Internacional de la Asociación de Investigación Educativa de Hong Kong*, noviembre, 1989.
- KINDER, K.; HARLAND, J. and WOOTTEN, M.: *The Impact of School-Focused INSET on Classroom Practice*, Slough, NFER, 1991.
- KORTHAGEN, F. A. J.: «Two Models of Reflection», *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, núm. 3 (1993), pp. 317-326.
- KREYMER-HAYON, L. and FESSLER, R.: «The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages», presentación del artículo, «Educational Development: The Contribution of Research on Teachers' Thinking», *Cuarta Conferencia Internacional de International Study Association on Teacher Thinking*, 23-27 de septiembre de 1991, Universidad de Surrey, Inglaterra.
- LECOMPTE, M. D. y DWORKIN, A. G.: *Giving up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts*, Newbury Park, CA, Corwin Press, 1992.
- LEITHWOOD, K.: «The Principal's Role in Teacher Development», in JOYCE, B. (ed): *Changing School Culture through Staff Development*, Alexandria VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.
- LEVINSON, D. J.; DARROW, C.; KLEIN, E. B.; LEVINSON, M. and MCKEE, B.: *The Seasons of a man's live*, Nueva York, Knopf, 1978.
- LIEBERMAN, A. and MCCLAUGHLIN, M.: *Networks for Educational Change: Power-*

- ful and Problematic*, Phi delta Kappa, 1992, pp. 673-677.
- LIGHTFOOT, S. L.: «The lives of teachers» en SHULMAN, L. S. and SYKES, G. (eds): *Handbook of teaching and policy*, New York, Longman, 1983, pp. 241-260.
- MACLEAN, R.: *Teachers' Careers and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*, London, The Falmer Press, 1992.
- NEWMAN, K.; BURDEN, P. y APPLGATE, J.: «Helping teachers examine their long range development», en HOLLY, M. L. and MCLAUGHLIN, C.S.: (eds) *Perspectives on Teacher Professional Development*, London, The Falmer Press, 1980.
- NIAS, J.: *Primary Teachers Talking. A Study on Teaching as Work*, London, Routledge, 1989.
- NODDINGS, N.: *The Challenge to Care in Schools*, New York, Teachers College Press, 1992.
- OUP: *The Shorter Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, 1972.
- OJA, S. N.: «Teachers: Ages and Stages of Adult Development», en HOLLY, M. L. and MCLAUGHLIN, C. S. (eds): *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes, The Falmer Press, 1989.
- PETERSON, K. D.: «Assistance and Assessment for Beginning Teachers», en MILLMANN, J. and DARLING HAMMOND, L. (eds): *The New Handbook of Teacher*, Evaluation, Sage Publications, 1990.
- RAUDENBUSH, S. W.; ROWAN, B.; and CHEONG, Y. F.: «Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High School Teachers», *Sociology of Education*, núm. 2 (1992), pp. 150-167.
- ROGOFF, B.: «Developing an Understanding of the Idea of Communities of Learners», *Mind, Culture and Activity*, vol. 1, núm. 4 (1994), pp. 209-229.
- SANDER, T.: *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education: Current Changes and Challenges in European Teacher Education*, Bélgica, Nijs-Herent, 1994.
- SCHON, D. A.: *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, London, Temple Smith, 1983.
- SCHRATZ, M. y WALKER, R.: *Research as Social Change: New Opportunities for Qualitative Research*, London, Routledge, 1995.
- SHULMAN, L.: «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, vol. 1, núm. 57 (1987), pp. 1-22.
- SIKES, P. J.; MEASOR, L.; and WOODS, P.: *Teacher Careers: Crises and Continuities*, London, The Falmer Press, 1985.
- STEADMAN, S.; ERAUT, M.; FIELDING, M. and HORTON, A.: «Inset effectiveness», *Report to the Department for Education*, 1992.
- WATTS, H.: «Can you Feed a Frog on Tadpole Food?» Insight, *Journal of the National Conference of Teachers' Centre Leaders*, vol. 2, núm. 4 (1981), pp. 32-40.
- YINGER, R.: «Learning the language of practice», *Curriculum Inquiry*, vol. 3, núm. 17 (1987), pp. 153-172.
- ZEICHNER, K. M.: «Beyond the Divide of Teacher Research and Academic Research», *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1, núm. 2 (1995), pp. 153-172.