

TENDENCIAS Y RETOS INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

International Trends and Challenges in In-service Teacher Training for Educational Innovation

 Francisco Imbernón
Universidad de Barcelona
fimbernón@ub.edu

Resumen

En las últimas décadas del siglo pasado y, sobre todo, en las que van del siglo XXI, ha habido un aumento de análisis y propuestas de formación permanente del profesorado en muchos países. Se reivindica y se vislumbra la necesidad de la formación de los docentes a lo largo de su vida académica en esta época compleja, de grandes cambios e incertidumbres, en la que la vertiginosidad del conocimiento y la tecnología hacen que la formación permanente del profesorado sea un proceso imprescindible en el desarrollo profesional docente. El artículo analiza las inquietudes, evidencias y algunos retos de la teoría y de la práctica de la formación permanente del profesorado: la formación situada en las instituciones educativas para el desarrollo de proyectos de innovación; 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, innovación docente, profesorado, formación situada, modelos de formación, modalidades de formación, colaboración docente.

Abstract

In the last decades of the last century and, above all, in the first decades of the 21st century, there has been an increase in analyses and proposals for in-service teacher training in many countries. The need for teacher training throughout their academic life in this complex era of great changes and uncertainties, in which the dilemmas of knowledge and technology make ongoing teacher training an essential process in the professional development of teachers, is claimed and glimpsed. The article analyzes the concerns, evidences and some challenges of the theory and practice of in-service teacher training: training located in educational institutions for the development of innovation projects; relationships among teachers; emotions and attitudes, teaching complexity, communication and training with the community.

Keywords: in-service teacher training, teacher innovation, teachers, situated training, training models, training modalities, teacher collaboration.

Recibido: 23/10/2023
Revisado: 15/11/2023
Aprobado: 30/11/2023
Publicado: 15/01/2024

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp.215-229>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-Compartir Igual 4.0
Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp.215-229>

1 | INTRODUCCIÓN

Para enseñar en cualquier etapa educativa, infantil, primaria o secundaria, el profesorado recibe, en la mayoría de los países, una formación de grado o de licenciatura. Es la formación inicial obligatoria para ejercer la profesión, pero muchas veces la formación permanente posterior queda al libre albedrío y a la voluntad del profesorado, de participar en ella o no. Sin embargo, es cierto que, en los últimos tiempos seguramente debido a factores predominantemente exógenos, ha aumentado la asistencia a las diversas modalidades de formación. Pero la realidad es que, en general, la formación permanente del profesorado no ha devenido parte intrínseca de su profesión, como debería ser y tal como se encuentra en otras profesiones de cariz científico y social.

Tratar sobre la formación permanente del profesorado no es solo debatir sobre la cultura docente predominante, las modalidades que se ofrecen, la metodología a utilizar o sobre otros aspectos más organizativos de su planificación. Es todo ello y más, pero en especial, es desarrollar la capacidad de reflexionar, investigar y actuar con sentido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2 | LA FORMACIÓN, LA PROFESIÓN DOCENTE Y SU DESARROLLO

El análisis de la formación y sus modelos como mejora de la profesión docente se inició en la década de los años ochenta a noventa del siglo pasado (Sparks & Loucks Horsley, 1990). En esa época se analiza la satisfacción o insatisfacción del profesorado sobre su formación y se empieza a valorar la importancia de la formación permanente para el cambio y la innovación de la escuela y la práctica educativa con nuevos modelos y modalidades formativas, con la finalidad de favorecer el aprendizaje del alumnado. Un inicio que ha ido a más durante los últimos decenios.

En la actualidad se habla y se escribe mucho sobre el desarrollo profesional del profesorado. Existe el peligro de confundir términos y conceptos en lo referente a la formación permanente del profesorado y su desarrollo profesional. En algunos ámbitos existe una similitud entre formación permanente y desarrollo profesional del profesorado. Si aceptamos tal similitud veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo, ya que se vendría a decir que la formación es la única vía de desarrollo y mejora profesional. Desde mi punto de

vista, no podemos aseverar que el desarrollo profesional del profesorado sea únicamente debido al desarrollo pedagógico, al conocimiento y la comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico de la materia, sino todo eso, pero enmarcado en, o añadiéndole, una situación laboral-contextual-cultural que permite o impide el desarrollo de una carrera docente, con un bienestar o malestar docente que ayuda o impide ese desarrollo.

La profesión docente se desarrolla por diversos factores: la formación, la cultura educativa, el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral de las instituciones en las que se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las relaciones de poder, las estructuras jerárquicas, la organización escolar, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación permanente que el profesorado va realizando a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y parte de la hipótesis de que el desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional. La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo, pero también, de manera muy decisiva, la mejora de los otros factores (salario, estructuras de poder, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación y estructura laboral...). Podemos realizar una excelente formación y encontrarnos con la paradoja de un desarrollo cercano a la proletarización¹ del profesorado (Apple, 1989), porque los otros factores no están suficientemente garantizados en esa mejora (lo que denominamos bienestar docente), aspectos que pasan en algunos contextos y que continúa pasando. Para cambiar la educación es cierto que se ha de cambiar el profesorado y a eso la formación ayuda, pero también se ha de cambiar los modelos didácticos, organizativos y de gestión. O sea, el contexto en el que se realiza el trabajo.

La reflexión y la propuesta sobre el desarrollo del profesorado exige el análisis desde muchas variables, pero sobre todo del papel del profesorado en la educación, en el crecimiento como persona, el contexto profesional y social en el que se desarrolla y la cultura actual que le envuelve. También en las nuevas competencias personales, científicas, sociales y pedagógicas que se requieren en la profesión de enseñar en la sociedad del siglo XXI.

Un posible acercamiento al concepto de desarrollo del profesorado puede ser el de mejora para su innovación y mejora de la práctica educativa, para generar nuevas creencias y formas de ser y conocimientos

¹ Los años setenta y ochenta contemplan el surgimiento de teorías que postulan la erosión de lo profesional y aparece la desprofesionalización y proletarización según las cuales el trabajador pierde el control sobre el proceso y el producto de su trabajo.

profesionales de forma individual, profesional y como miembro de un colectivo, con el propósito de aumentar la calidad docente.

En el desarrollo del profesorado no nos hemos de plantear únicamente el desarrollo académico sino también el desarrollo personal y el desarrollo colectivo o institucional. Si tenemos en cuenta todo ello, el desarrollo son aquellos procesos que mejoran la situación personal, el conocimiento profesional e institucional para dotar al profesorado de nuevas habilidades y actitudes.

Y la formación es un elemento importante de ese desarrollo del profesorado, pero no el único y, muchas veces, no el decisivo. El desarrollo profesional necesitará, por tanto, de nuevos sistemas laborales, organizativos, de gestión y nuevos aprendizajes que requiere el profesorado para llevar a cabo su profesión, y de aquellos aspectos laborales y de aprendizajes asociados a la escuela como institución en la que trabaja un colectivo de personas. La formación debe contribuir a ese desarrollo profesional del profesorado en los ámbitos personal, didáctico, laboral y de mejora de los aprendizajes profesionales.

Hoy día es especial el desarrollo profesional colectivo o institucional, o sea, el de desarrollo de todo el personal que trabaja conjuntamente en una escuela; lo que hoy viene a llamarse equipos docentes para una formación situada. O sea, 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. Esto no excluye otras modalidades y las asistencias de formadores o asesores, pero para ayudar a ese proceso, no para dar la solución a la situación problemática educativa. La colaboración entre colegas será fundamental en la educación de hoy y del mañana.

En resumen, considerar el desarrollo profesional más allá de las prácticas de la formación y juntarlo con factores no formativos, sino laborales y contextuales, supone una reconceptualización importante, ya que no se analiza la formación únicamente como el dominio de las disciplinas o el conocimiento pedagógico, ni se centra en las características personales del profesorado. Significa también analizar la formación como elemento revulsivo y de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora del establecimiento de nuevos modelos relacionales en su práctica y en las relaciones laborales en las escuelas.

Tratar el desarrollo profesional, más allá de la formación, significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde este pueda ser ejercido como profesional del conocimiento. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos

sujetos-agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje y de capacidad de generar innovaciones, y que, también, pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral más allá de las prácticas de aula para mejorar la profesión. Un agente educativo, social y político.

Pero uno de los obstáculos de la extensión institucional de la formación permanente es cómo romper inercias e ideologías institucionales obsoletas (la formación siempre está sujeta y vinculada a marcos teóricos y a supuestos ideológicos). Romper con imaginarios, sociales y personales, muy asentados en las estructuras docentes y políticas, requiere, más allá de cursos de formación, una reestructuración importante de la formación permanente y de reconceptualización de la profesión docente.

3 | LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO COMO PARTE IMPRESCINDIBLE DEL DESARROLLO DOCENTE

Desde hace tiempo no se duda que cualquier profesional se ha de formar a lo largo de su vida. Y aunque es cierto que formarse a lo largo de la vida no garantiza *a priori* algunos aspectos (mayor salario, mayor estabilidad, trabajo no precario...), esa formación se realiza, en un primer momento, en la formación inicial, para profesionalizarse, para iniciarse en alguna tarea, para establecer las bases competenciales de una determinada socialización profesional y, en un segundo momento («a lo largo de la vida» o, como siempre hemos dicho, «permanentemente»), para encontrar soluciones a las situaciones problemáticas en el ámbito de trabajo que se desarrolla.

Si consideramos la formación del profesorado como un *continuum*, hemos de tener en cuenta que la formación inicial debería cubrir aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad...), sociales o ambientales (relaciones con los colegas y el alumnado, colegialidad participativa y no artificial...), y profesionales o didácticos (y no únicamente estos). Una formación que permita la reflexión en y sobre su acción, y también sobre la acción de otros (en estudios de vida del aula, en trabajo colaborativo, en la reflexión sobre el contexto, en variación metódica o heterodoxia didáctica, en el reconocimiento de la singularidad...). La formación debería ayudar al desarrollo de la dimensión intelectual en la docencia, no únicamente en contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, sino ayudar

al desarrollo de capacidades reflexivas sobre la práctica docente que permitan interpretar, comprender y reflexionar sobre la docencia y la realidad científica y social, y que permitan interactuar y aprender con los iguales.

De ahí la importancia de la mejora de la formación inicial para provocar la socialización profesional (el marco profesional necesario), así como la mejora de la formación permanente, para evitar una indeterminación sobre cuál debería ser su socialización profesional y, sobre todo, su trabajo profesional específico docente. Hoy día es importante preguntarse: ¿Qué es ser docente en el siglo XXI?

La primera respuesta es enseñar. Lógicamente, el profesorado se forma en materias científicas y psicopedagógicas; es una condición de acceso. Y en cómo se ha de transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado. Se deben considerar nuevas metodologías para evitar un modelo de enseñanza en el que aparece un currículum nulo, ya que se «aprende» a enseñar mediante las estructuras y las relaciones que se tuvieron y tienen en la formación. Se puede «explicar» la reflexión, el intercambio, la implicación con los colegas y el alumnado y el contraste de ideas, pero muchas veces se enseña no por lo explicado sino tal y como te enseñaron. Es un aprender a enseñar por modelaje.

4 | HACIA NUEVOS MODELOS DE FORMACIÓN

Ya sabemos que el conocimiento profesional pedagógico se desarrolla por la teoría que tiene el profesorado (componente estático) y la experiencia práctica que se realiza (componente dinámico) como un saber y un hacer con varios componentes que *beben* o *se nutren* de la teoría y de la experiencia, de las que se extrae información para, tras una elaboración personal, producir *teorías prácticas* sobre las finalidades de la educación, la naturaleza de los saberes académicos y la visión de cómo son aprendidos por el alumnado. Su compleja construcción participa del dinamismo y evolución que caracteriza a todo aprendizaje, y el conocimiento del profesorado es cambiante, crece a través de los saberes, las interacciones con el alumnado, con los colegas, las experiencias profesionales.

Por tanto, la formación del profesorado debería no solo propiciar que se superen los viejos esquemas y las antiguas ideologías y prácticas académicas sobre la enseñanza, predominantes desde hace siglos, sino establecer nuevos modelos y modalidades de formación que permitan (Imbernón, 2014):

- El desarrollo de nuevas capacidades y habilidades pedagógicas, así como asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica para adaptarse al contexto.
- El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva con el alumnado y un ambiente de aprendizaje. La relación condiciona el contenido de aprendizaje del alumnado.
- El trabajo de forma colaborativa en las escuelas mediante grupos de discusión sobre lo que se hace, reflexión didáctica, revisión crítica de colegas e innovación docente.
- La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación-acción sobre los procesos y efectos de la docencia llevada a cabo.

Y aparece un nuevo modelo profesionalizador (Zeichner, 2021) o tercer espacio (Gutiérrez, 2017) en el que la formación inicial y permanente del profesorado debe apostar de manera decidida y clara por una interdependencia real y fructífera de la teoría y la práctica, de la experiencia y la reflexión, la acción y la investigación. En el modelo se establece la investigación como el eje de la formación de docentes y una competencia fundamental de su práctica profesional, una práctica educativa informada por la investigación, que incluye cuatro ejes fundamentales: la creación de una compleja y cualificada red de escuelas y de docentes, la práctica reflexiva y tutorizada, la investigación-acción como estrategia prioritaria, y un enfoque curricular constructivista orientado al desarrollo de las competencias, capacidades o cualidades humanas clave. Es decir, una especial atención a la necesaria traducción práctica, crítica y creativa de las comprensiones teóricas complejas e interdisciplinarias, en un contexto de trabajo colaborativo y de respeto a la diversidad así como a la discrepancia, para participar, liderar y construir proyectos comunes (Imbernón et al., 2021).

La formación se debería apoyar en una reflexión de los docentes sobre su práctica docente, en un intercambio entre iguales, en un desarrollo del pensamiento reflexivo, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas que aplican en la práctica con el alumnado, sus esquemas de funcionamiento en el aula, sus actitudes..., mediante un proceso constante de autoevaluación y análisis que oriente al cambio. Esto supone que en la formación permanente se han de cuestionar siempre los valores y las concepciones de cada profesor y profesora; implica un modelo diferente de formar a los docentes.

Para llevar a cabo ese modelo profesionalizador en la formación permanente del profesorado, destacamos cinco grandes líneas o ejes de actuación

que nos condicionan la forma de pensar los procesos y las modalidades de formación (Imbernón, 2017):

1. La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico en conjunto con sus colegas mediante el análisis de la práctica educativa.
2. La necesidad del intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
3. La unión de la formación a un proyecto de innovación y cambio.
4. La formación como revulsivo crítico y comprensión de prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc., y de prácticas sociales como la exclusión, la intolerancia, etc.
5. La formación mediante el trabajo colaborativo para transformar la práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional (el cambio persistente).

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

Por tanto, la formación no se agota en la formación técnica en competencias o en aspectos novedosos como se hace en períodos de reforma pensando que teniendo un profesorado formado técnicamente en cursos ya se origina el cambio en las aulas. La formación debe llegar al terreno práctico, a las escuelas y a las concepciones por las cuales se establece la acción docente.

La formación no puede ser una acumulación de cursos estándar y algunos como pastillas para todos los remedios. La formación ha de ayudar a remover el sentido común pedagógico, al modelaje erróneo o incompleto, a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes en las aulas y escuelas y los esquemas teóricos sustentadores, si es que existen o no son explícitos.

Si la formación permanente se centra en el profesorado en un proceso aislado y personal en el que se le ofrecerán cursos y seminarios o talleres de actividades del aula (metodología, planificación, evaluación, etc.), no se podrá evitar que la formación se oriente hacia la disciplina y los métodos y técnicas de enseñanza. Si, por el contrario, queremos un profesorado que comparta el conocimiento, que trabaje en colaboración, que reflexione sobre

lo que hace, la formación se orientará más al desarrollo de capacidades de análisis sobre lo que hace, análisis y reflexión crítica de los procesos educativos, diagnóstico sobre las acciones, decisiones fundamentadas, evaluación de los procesos y relaciones con el alumnado y reformulación de nuevas acciones mediante una metodología basada en la reflexión, en el intercambio y en los proyectos de innovación. Y eso sí hace cambiar al profesorado y promueve la innovación institucional en las escuelas.

Deberíamos huir de una formación permanente estrictamente técnica basada en expertos en la que la formación es la consecuencia de la identificación de las competencias genéricas del profesorado, que, dicho de antemano, no existen. En la actualidad una perspectiva cuestionada en el ámbito de la formación del profesorado, aunque, por desgracia, muy vigente aún en las prácticas formativas y, sobre todo, en la epistemología de los planificadores y servicios educativos. El cuestionamiento de esa formación viene por múltiples factores: la uniformización del conocimiento pedagógico («todo sirve para todos»), la desconfianza de que el profesorado no es capaz de generar conocimiento pedagógico («les decimos cómo hacer las cosas»), la separación entre teoría y práctica, la marginación de los problemas y valores morales, éticos, sociales y políticos en el contexto. Y ha sido la perspectiva predominante en la formación; romper con ello será dificultoso, largo y laborioso, pero necesario.

5 | UNA NUEVA FORMACIÓN PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

Los vertiginosos cambios realizados en este siglo han sido muy importantes, tanto desde el ámbito psicopedagógico (nueva concepción del trabajo educativo, el papel de la escuela en una escolarización democrática, la aparición y extensión de nuevas tendencias científicas, los nuevos conceptos sobre el aprendizaje...), como el social (rompimiento de bloques que han marcado ideológicamente el siglo XX, la escolarización masiva, el acceso cultural masivo, el auge de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el cambio y crisis institucional de instancias históricas de socialización, la crisis de legitimación de la modernidad...).

El auge de la tecnología (sobre todo de los grandes medios de comunicación e información y la inteligencia artificial), el crecimiento de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, la condición posmoderna con el cuestionamiento de los más importantes metarrelatos, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre qué

se debe enseñar, la formación permanente de los individuos, los nuevos medios formativos, todo ello desconcierta e influye en la educación.

Es importante realizar análisis en la generación de nuevas alternativas de futuro en la formación docente. No podemos generar una formación docente en modelos caducos de enseñanza. No podemos aplicar procesos e instrumentos de formación docente caducos para tiempos nuevos. Se pide un cambio de la educación en consonancia con todo lo que ha cambiado en los últimos tiempos (la vertiginosidad y la mutabilidad rápida del conocimiento, las nuevas actitudes sociales, los nuevos retos profesionales, el uso masivo de la tecnología y un largo etcétera).

Las estructuras educativas y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales (muchas de ellas enmarcadas en políticas neoliberales y de leyes de mercado). El avance galopante del neoliberalismo y la condición posmoderna hacen cuestionarse el histórico papel transmisivo del profesorado.

Parece ser que, en el mundo actual, lo único no mutable es el cambio. La formación no sirve ya solo para «estar al día», para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante. La profesión docente se mueve, hoy día, en contextos sociales que reflejan una serie de fuerzas en conflicto, divergencias, dilemas, dudas, incertidumbres y situaciones del contexto. La formación puede ser un elemento revulsivo importante para interpretar y comprender esa incertidumbre.

Quizá el discurso de la calidad, la competitividad, los criterios de rendimiento y de mercado y algunos factores sociales (bajada de natalidad, nuevos espacios internacionales, cambio de los sistemas educativos, nuevos paradigmas sociales, etc.) hayan propiciado una preocupación institucional más que la propia preocupación del colectivo docente.

La profesión docente es compleja y no uniforme. Los cambios de las estructuras científicas, sociales y educativas (que impregnan las disciplinas y las actitudes del profesorado y del alumnado) han incrementado esa complejidad. Realizar una formación uniforme para todo el profesorado, sin tener en cuenta esa complejidad, podría ser un error.

Una complejidad que proviene no solo de que hayan cambiado las condiciones en las que se produce la enseñanza, sino también porque, afortunadamente, han aumentado nuestros retos. No es solo que la sociedad de hoy sea compleja, sino que también son mayores las necesidades de aprendizaje y más ambiciosas las metas que nos proponemos. Aprender

hoy no es tanto apropiarse de la verdad, como dialogar con la incertidumbre (Morin, 2000), de manera que cualquier reflexión sobre el sentido de la escuela debe tener en cuenta el tipo de conocimiento que exige el mundo contemporáneo. A la escuela le pedimos que prepare para adaptarse a la vida, pero también, y más importante si cabe, para enfrentarse y cambiar la vida que nos viene dada.

Por tanto, la formación permanente es eminentemente contextual. No se pueden explicar los fenómenos educativos generalizando acciones en todos los contextos. Sería establecer una racionalidad formativa equivocada en sus planteamientos. La realidad educativa (alumnado, culturas académicas, contextos, enseñanzas...) nos muestra que la interpretación de los fenómenos docentes debe contextualizarse en cada realidad (aulas, territorios, escuelas...). No se cambiará la enseñanza si los objetivos de la formación en docencia son únicamente cambiar a las personas dando por supuesto que, mediante ese cambio personal o formación personalista, se cambiará la práctica docente.

La formación debería actuar sobre las personas y los contextos (procesos de comunicación, estructurales, políticos, de relaciones de poder, de toma de decisiones, de autonomía compartida, grupos de innovación, grupos docentes, equipos interdisciplinarios...) para generar innovaciones institucionales. La necesaria autonomía del profesorado significa tener una identidad en la que 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 irreplicable (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.

La formación permanente del profesorado está preñada de valores, de formas de interpretar la realidad. Como toda profesión que se dedica a transmitir y compartir conocimientos y actitudes, es una profesión moral. Una formación más basada en actitudes, en procesos, que en momentos metodológicos normativos sería más beneficiosa para la reflexión, el cambio y la innovación en el profesorado.

Contexto, diversidad, modalidades basadas en el intercambio, la reflexión sobre lo que se hace y los proyectos de innovación docente son el futuro de la formación permanente del profesorado.

6 | LA FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN CRÍTICA

Es preciso diferenciar entre innovación institucional y experiencia de innovación. La innovación indica un cambio deliberado con miras a la implantación, o sea, a la incorporación de dicho cambio, a su institucionalización. Y en la medida en que dicho cambio no se pretende institucionalizar (o sea, se consolida) y se limita exclusivamente a una experiencia de innovación en el aula, no por eso resulta desdeñable, sino que puede caracterizar un momento, una circunstancia, una realidad muy determinada. Por tanto, hemos de diferenciar la innovación institucional, que intenta que la innovación perdure, y la experiencia de innovación, individual, espontánea y no perdurable.

La posibilidad de innovación en el campo de la educación no puede plantearse seriamente sin un nuevo concepto de profesionalización, de mejora laboral y compromiso del profesorado, de una mejora laboral de sus condiciones de trabajo, sin la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza y sin tener en cuenta sus necesidades profesionales y formativas. La innovación ha de ser intrínseca al proceso educativo y profesionalizador, y hay que establecer mecanismos para facilitarla; no esperar que el compromiso o la vocación que da la profesión de enseñar (bien utilizado en la propaganda oficial) será suficiente, para que haya profesionales motivados e innovadores.

La formación permanente del profesorado debería pasar por favorecer esa innovación institucional, el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos de innovación en la escuela, e intentar eliminar al mismo tiempo los procesos individualistas y de aislamiento en el trabajo profesional, muy típico del docente en su aula.

Se ha de superar la dependencia profesional esperando que otros hagan los cambios. La mejora de la formación está en parte en establecer los caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales y, también, en el debate entre el propio colectivo profesional.

Se debería generar una dialéctica conflictiva en la formación permanente, para entrar a debatir a fondo la adecuación a la sociedad, sobre la función cultural que se ejerce y sobre el compromiso social necesario. Y cómo la formación puede favorecer ese debate. Esto implica realizar un análisis crítico de lo que se está realizando y asumir la capacidad de generar nuevas alternativas e innovación educativa.

La formación centrada en la escuela o situada significa realizar una innovación desde dentro. Es la interiorización del proceso de innovación, con la descentralización, y con un control autónomo, de la innovación. Pero la «formación basada en los centros» supone también una constante indagación colaborativa y un consenso para el desarrollo de la organización. De una cosa no cabe duda, la innovación educativa es una tarea colectiva y no aislada, no se puede emprender la innovación en los centros desde el aislamiento y la incomunicación. La implantación de procesos formativos en los centros es una innovación en sí misma. Por supuesto, introducir procesos formativos en los centros en los que el profesorado puede trabajar proyectos de innovación conjuntamente tiene una repercusión en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Por eso, la formación permanente necesita transitar por concienciar al profesorado de la necesidad didáctica para mejorar la relación con la transmisión del conocimiento, consigo mismo y con el alumnado. Ello implica un cambio de los posicionamientos de las estructuras organizativas y, también, cognitivas del profesorado, asumir una mayor implicación individual y colectiva en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la enseñanza para comprender las prácticas docentes y las situaciones en que estas se desarrollan. 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. El centro, como conjunto de elementos que intervienen en la práctica educativa contextualizada, ha de ser el motor de la innovación. La innovación pierde un importante tanto por ciento de incidencia cuando se produce de manera aislada.

La innovación no depende únicamente de la metodología utilizada en las aulas sino de la implicación institucional del colectivo docente. Tratar solo los aspectos técnicos de la enseñanza, como una cierta pasión en lo metodológico, como cura de todos los males académicos, puede llevarnos a una inducción, a la obsolescencia o a una visión estereotipada del conocimiento pedagógico.

En esa reestructuración epistemológica será fundamental revisar el funcionamiento de las escuelas (trabajo organizativo, toma de decisiones, relaciones de poder, comunicación, participación...), buscar alternativas y reflexionar sobre la enseñanza para no caer en prácticas reproductoras y sobre la evaluación del alumnado y aprender a trabajar colegialmente, elaborar proyectos de (auto) formación e innovación contextualizados.

La formación permanente debería partir de que muchos de los elementos pedagógicos que intervienen en la docencia son difíciles de enseñar y, por tanto, más que enseñarse deberían aprenderse en la reflexión sobre la práctica docente. Facilitar esos espacios de reflexión, participación y formación es la función imprescindible de la formación. Y, como decíamos, debe ser un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace. Ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo.

El futuro de la formación necesita un poco de imaginación y utopía. La utopía es aquello que pretendemos y deseáramos para un futuro pero que consideramos difícil de alcanzar con los medios actuales. Sin embargo, no es una imposibilidad, sino que permite establecer los elementos para que en un futuro se pueda conseguir. Aun así, la utopía educativa es patrimonio del profesorado, de la libertad del pensamiento docente; sin utopías no tendríamos el mundo y las circunstancias educativas que hoy día poseemos. Es necesario una actitud desafiante y alternativa delante de los fenómenos sociales y educativos, para afrontarlos con valentía mediante la ayuda mutua y la colaboración entre profesionales.

A esto lo acompañan elementos de formación y autoformación: intercambio de experiencias, formación contextualizada, publicaciones, formación virtual, redes... Será realmente una utopía si no se sensibiliza y corresponsabiliza a las escuelas y, sobre todo, al profesorado, de la importancia para su profesión de la formación permanente.

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.

Por tanto, deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de aula cerrada, ya que este no solo genera una labor individual sino que ocasiona ciertos problemas de comunicación entre el profesorado, e incluso impide que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional, como es el intercambio colaborativo de la propia teoría-práctica docente.

Y, por supuesto, se ha de sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado en la importancia de esa formación. Si no existe preocupación de mejora e innovación, actitudes positivas institucionales y políticas respecto a la formación, las redes de relación para el conocimiento e intercambio

de innovaciones didácticas y propuestas alternativas, la formación servirá para muy poco o únicamente para la inhibición o para acreditar algún mérito educativo. Y eso, no deberíamos permitirlo.

7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Gutiérrez-Cabello, A. (2017). Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(1), 35-49.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.35>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Imbernón, F., Rodríguez, C., & Pérez, A. I. (2021). Currículo y profesorado. *El Diario de la Educación*. <https://r.issu.edu.do/QK>
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Sparks, D., & Loucks Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan.
- Zeichner, K. (2021). Critical Unresolved and Understudied Issues in Clinical Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1-7.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>

