

Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa

QURRICULUM

Universidad de La Laguna

33

2020



Revista
CURRICULUM

Revista
QURRICULUM
Revista de Teoría, Investigación
y Práctica Educativa de la Universidad de La Laguna

DIRECTORA

Ana Vega Navarro (U. de La Laguna)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan José Sosa Alonso (U. de La Laguna)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Remedios Guzmán Rosquete (U. de La Laguna)

Elena Leal Hernández (U. de La Laguna)

Esperanza Ceballos Vacas (U. de La Laguna)

Ana L. Sanabria Mesa (U. de La Laguna)

David Pérez Jorge (U. de La Laguna)

M.^a Luz Rodríguez Palmero (CEAD de S/C de Tenerife Mercedes Pinto)

Paz A. Sánchez Pérez (IES Benito Pérez Armas)

CONSEJO ASESOR

Ada L. Verdejo Carrión (U. de Puerto Rico), Ángel Lázaro Martínez (U. de La Rioja),

Javier Marrero Acosta (U. de La Laguna), Ángel Pérez Gómez (U. de Málaga),

Eduardo Rigó Carratalú (U. de Baleares), Carmen García Pastor (U. de Sevilla),

José Gimeno Sacristán (U. de Valencia), Javier Tejedor Tejedor (U. de Salamanca),

Madeleine Arnot (U. of Cambridge, United Kingdom), Marco A. Moreira (Inst. Física.

U. Federal de Rio Grande do Sul, Brasil), María Rosa del Buono (Istituto Regionale Ricerca

Educativa Lombardia, Milano, Italia), Mario de Miguel Díaz (U. de Oviedo),

Martha Montero-Sieburth (Inst. for Migration, Ethnic Studies, U. Amsterdam),

Roberto Rosenzvaig (U. Diego Portales, Santiago de Chile),

Rosa del Viso Palou (U. de San Salvador de Yujuy, Argentina).

PÁGINA WEB

<http://qurriculum.webs.ull.es/>

CORREOS ELECTRÓNICOS

amvega@ull.edu.es, jsosal@ull.edu.es

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna

Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife

Tel.: 34922319198

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera

Javier Torres/Luis C. Espinosa

PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33>

ISSN: 1130-5371 (edición impresa) / ISSN: e-2530-8386 (edición digital)

Depósito Legal: TF 497/90

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso del editor.

Revista

QURRICULUM

33

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2020

REVISTA QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. –N.º 1 (1990)–. –La Laguna: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1990–.

Anual

ISSN: 1130-5371

1. Currículum escolar-Publicaciones periódicas 2. Educación-Publicaciones periódicas I. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, ed.

371.214(05)

NORMAS GENERALES PARA EL ENVÍO Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. La revista acepta para su publicación trabajos originales. Inicialmente los artículos pueden ser remitidos a la revista a los siguientes *e-mails* de contacto: amvega@ull.edu.es, jsosalo@ull.edu.es. La Redacción comunicará a los autores a la mayor brevedad, vía *e-mail*, la recepción de los artículos.
2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos y no deben estar en proceso de revisión por la editorial de otra revista. Los autores deberán, además, asumir el compromiso de no remisión a otra revista, una vez presentado e iniciado el proceso de revisión por parte de *Qurriculum*.
3. Los artículos, mecanografiados preferentemente en Word, tendrán una extensión máxima de 25 páginas, a un espacio interlineal y letra Times New Roman 12.
4. En la primera página del artículo se ha de incluir título del trabajo en castellano e inglés, autoría, institución a la que pertenece, breve resumen en castellano (10 líneas) y su traducción al inglés (*abstract*), palabras clave (entre 3 y 6) en castellano e inglés. En folio anexo se deberá adjuntar información de contacto (nombre, institución, dirección, *e-mail*, teléfono, intereses profesionales, líneas de trabajo y fecha de envío).
5. Las citas en el texto deben ajustarse a las normas de la APA. Manual de estilo: *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 6.ª ed. Washington: APA, 2009 (consultar normas APA en www.apastyle.org).
6. Las referencias bibliográficas irán todas al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, y deben adaptarse al siguiente formato:
 - Para los artículos publicados en revistas: APELLIDO/s, inicial del nombre (2008). «Título del artículo». *Título Revista*, vol. (n), pp.
 - Cuando se trate de libros: APELLIDO/s, N. (2008). *Título del libro*. Lugar de edición: editorial.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los originales recibidos serán evaluados siguiendo un sistema de evaluación por pares de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores emitirán un informe con las correcciones y mejoras que necesita el manuscrito, así como la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría de la revista. Se recurrirá a evaluadores externos cuando se necesite garantizar un juicio experto y particularmente cuando exista notoria discrepancia entre los evaluadores iniciales. Una vez concluida la evaluación, los autores/as recibirán los informes de evaluación de los revisores de forma anónima.

ENVÍO DE LOS TRABAJOS

Una vez que el artículo pase el proceso de revisión y haya sido aceptado, es requisito indispensable enviar el texto definitivo, con las mejoras y modificaciones propuestas por los revisores (en su caso), en papel y soporte informático por correo postal a la siguiente dirección:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central
38204, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

EDITA
Servicio de Publicaciones
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus Central
38200, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

SUMARIO / CONTENTS

Presentación / Presentation <i>Javier Marrero Acosta</i>	9
---	---

ARTÍCULOS / ARTICLES

Apuntes para una teoría de la formación / Notes for a theory of formation <i>Javier Marrero Acosta y Juan José Sosa Alonso</i>	15
---	----

Itinerant Curriculum Theory. An Epistemological Declaration of Independence / Teoría curricular itinerante. Una declaración epistemológica de independencia <i>Joao M. Paraskeva</i>	31
---	----

Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI / Personal, professional and institutional development and teacher training. Some trends for the 21st century <i>Francisco Imbernón</i>	49
---	----

La construcción de la coherencia institucional / Building institutional coherence <i>Amador Guarro Pallás</i>	69
--	----

Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores / A paradigm shift in continuing teacher training: setting, meanings, processes and actors <i>Juan M. Escudero Muñoz</i>	97
--	----

MISCELÁNEA / MISCELLANY

Enseñar en la sociedad de la información y el conocimiento. Creencias acerca de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras –inglés y francés– en educación infantil / Teaching in the information and Knowledge Based Society. Beliefs about pre-service foreign language teacher training –English and French– in pre-school education <i>Juana Herrera Cubas y María Nieves Pozas Ortega</i>	129
--	-----



La competencia científica en los estudios de Bachillerato en España: un análisis curricular retrospectivo / The scientific competence on the Spanish Baccalaureate: a retrospective study of curricula

Luis Erneta Altarriba y María Casas Jericó.....

MONOGRÁFICO

Dimensionando la idea de formación en la teoría del currículum
y en los procesos de formación del profesorado

MONOGRAPH

Dimensioning the idea of formation in curriculum
theory and in teacher training processes

PRESENTACIÓN

Javier Marrero Acosta

La idea de la formación humana requiere una revisión. Por eso hemos organizado este número de la revista *Qurriculum*: para repensar la formación humana. Pero ¿formarse para qué, en qué, cómo, con quién...?, son preguntas que nos hacemos, que nos seguimos haciendo. En *La Universidad Desconocida*, Bolaño escribe: «Toda escritura en el límite de la tensión esconde una máscara blanca».

Escribir sobre la formación humana para desvelar la naturaleza de la condición humana también esconde una máscara blanca. ¿Qué prevalecerá en la condición humana? Decía Hannah Arendt en *La condición humana* (2018, 4.^a reimpresión) que «los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia» (p. 23). Y más adelante añade: «Ninguna clase de vida humana, ni siquiera la del ermitaño o en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de otros seres humanos» (p. 37).

El ser humano, afirma Lledó, está constituido siempre por esa idea de cultura, de educación, de libertad, y sobre todo de libertad de pensar, de posibilidad de pensar. Para llegar a los horizontes de idealidad y de justicia al que debe tender toda polis, toda ciudad, es necesaria la educación, la paideia, la cultura. Una cultura que no puede perder el ideal de la justicia, la verdad y del bien común, frente a la infelicidad. Una cultura pública, común.

Esa cultura común encarnada en la propia subjetividad contemporánea ha de ser formada, trans-formada, entre la pulsión reproductora y la productora, entre la acumulación y la emancipación. Una formación que ha de atender a tanto a aspectos profesionalizantes, personales, colectivos como éticos y políticos. Toda acción de influir en los demás –y la educación lo es– tiene sentido para quien lo emprende, afirma Gimeno Sacristán en *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata, 2005 (p. 111). El platonismo entendía que se trataba de desarrollar los gérmenes que cada ser humano llevaba dentro; el ambientalismo y la Ilustración consideraron que los estímulos que nos rodean forman el nutriente que construye al ser humano; es decir, son los materiales que hacen desarrollarse a las personas hacia cotas de mayor plenitud (p. 110).

Hemos abandonado la posibilidad de una teoría de la formación. Y la hemos sustituido por un relativismo más centrado en la capacitación que en la emancipación. Ni con los nuevos planes de estudio de Bolonia, ni antes, en nuestro país, ha habido tiempo o espacio para discutir qué formación queremos dar a la ciudadanía



del siglo XXI. Ni siquiera con la asignatura de Educación para la Ciudadanía nos pusimos de acuerdo.

La agenda «Horizonte 2030 para el desarrollo sostenible» (disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2018/08/sabes-cuales-son-los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>), por ejemplo, señala que para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, hemos de conseguir los siguientes objetivos que resumimos: una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria...; que adquieran las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento...; que tanto hombres como mujeres tengan competencias de lectura, escritura y aritmética...; que adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios... Un análisis superficial de estas propuestas apunta hacia la formación de un ser humano concienciado y comprometido con su entorno social y el medio ambiente, dotado de las competencias mínimas necesarias para subsistir, basándose en unas herramientas muy básicas: saber leer y escribir y dominar la aritmética elemental. Pero ¿cómo se forma ese perfil?, seguimos sin saber con qué modelo de formación llegaremos a alcanzar estos objetivos.

En este número, que no pretende agotar el tema de la formación humana, abordamos aspectos sustantivos de esta problemática.

Javier Marrero Acosta y Juan José Sosa Alonso, en «Apuntes para una teoría de la formación», plantean un marco general desde el que repensar hoy el papel de una teoría de la formación que nos permita entender, en profundidad, las raíces de los procesos formativos más allá de las metas inmediatas que lo justifican y de las políticas que lo sustentan. Un marco desde el que contemplar a largo plazo la evolución de los procesos de la influencia en la mejora de la condición humana.

Otro espacio importante del debate en torno a la formación se ha venido produciendo en el campo del currículum. El territorio desde el que se definen y conceptualizan los procesos de la formación y que, como señala Joao Paraskeva en la «Teoría curricular itinerante», se convirtió en un campo de batalla político e ideológico abierto, presuponiendo básicamente un «no asumir el compromiso de los prisioneros». Sin embargo, a la puesta de sol del siglo XX, ya era visible que los enfrentamientos entre movimientos hegemónicos y contrahegemónicos con impulsos y compromisos críticos radicales habían desencadenado una involución, un estado de regresión masiva; es decir, los modelos dominantes fueron capaces de imponerse como únicos y destruir por completo a los contradominantes, ni los dominantes pudieron imponerse como dominantes ni dismantelar a otros dominantes. No hubo ni la aparición de un nuevo ser humano ni el fin del viejo ser humano. No hubo evolución en ninguna dirección. De alguna manera, tenemos el peligroso privilegio de vivir un teoricidio, que no es necesariamente una ausencia de teoría, sino un asesinato teó-



rico perpetuo. Sostiene Paraskeva que la mejor manera de desbloquear dicha involución es desterritorializar la teoría del currículum, lo que implica el compromiso de luchar por una plataforma de investigación diferente. Al hacerlo, una teoría del currículum desterritorializado se convierte cada vez más en una teoría itinerante, una teoría de los no espacios.

Francisco Imbernón, en «Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI», analiza la formación y el desarrollo del profesorado. Considerando la formación una parte importante de ese desarrollo, pero no la única. El desarrollo docente se ocasiona por diversos componentes que van impactando en el profesorado a lo largo de su vida. Pero no únicamente un desarrollo profesional sino la importancia de desarrollar el componente personal e institucional. Ese desarrollo se realiza en tres etapas, la formación inicial, la inducción a la práctica y la formación y el desarrollo a lo largo de la vida. Y el artículo propone diversas alternativas actuales que permiten un mejor desarrollo personal, profesional e institucional.

Amador Guarro Pallás, en «La construcción de la coherencia institucional», sostiene que desde hace tiempo la coherencia ha sido un aspecto relevante en todos los asuntos que tienen que ver con la educación en general y con el cambio educativo en particular. Y ese interés nace porque la coherencia ha pasado a ser no solo una exigencia teórica, sino también un factor de calidad que influye en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Cada vez más, se constata que la relación entre coherencia y rendimiento del alumnado es más consistente y, por tanto, deseable en las instituciones educativas. De ahí la necesidad de su análisis y estudio, y las repercusiones que tiene en la formación permanente del profesorado.

Por último, Juan Manuel Escudero Muñoz, en «Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado», plantea que este es uno de los retos pendientes en todos los sistemas educativos, en el nuestro particularmente. Se han depositado en ella altas expectativas, pero no han llegado a cumplirse satisfactoriamente. Quizás, porque es un asunto más problemático y complejo que lo supuesto y no del todo comprendido, así como carente de voluntades sociopolíticas y decisiones formativas adecuadas, y coherentemente implementadas. El nuevo paradigma, reclamado hace tiempo, exige cambios profundos de los marcos teóricos en uso y estrategias consistentes que simultáneamente relacionen la profesión docente y su formación con diversos factores y dinámicas amplias y concretas. El reto actual es redefinir a fondo el horizonte a perseguir, extrayendo lecciones provechosas de los trayectos recorridos. La deliberación democrática y la concertación político-social, educativa y profesional habrán de traducirse en compromisos coherentes. El enfoque adoptado en este artículo plantea la necesidad de una mirada amplia y relacional sobre el escenario, los significados, los procesos y los actores involucrados. El objetivo de garantizar a todas las personas una educación democrática de calidad justa y equitativa habría de constituir la columna vertebral de la profesionalidad y la profesionalización docente. En coherencia con ello, se han de mejorar los contenidos y los procesos formativos, así como diversas corresponsabilidades y sinergias que contribuyan a crear y sostener entornos locales y sistémicos favorables a una buena formación continuada del profesorado.



Como señala Gimeno Sacristán (2005), ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, crecer y abrirse a mundos de referencia mas amplios..., formar ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables..., fomentar la tolerancia en el estudio de las materias convenientemente transformadas..., afianzar principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones..., hacer consciente de la complejidad de mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla también como suya: la de cada grupo, cultura, país, modo de vida (p. 116)... son fines irrenunciables de la formación tanto del alumnado como del profesorado para el siglo XXI. Se hace necesario avanzar en la búsqueda de nuevos procesos formativos. Esto implicará, muy probablemente, un cambio radical en los contenidos y procesos de la formación. Una revolución copernicana de las prácticas formativas. Una nueva Ilustración, diferente, pero consistente con los nuevos horizontes que se perfilan y que, más pronto que tarde, habremos de abordar.

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento al profesorado que ha colaborado en este número de la revista *Qurrriculum*. Estamos convencidos de que sus contribuciones nos ayudarán a transformar la formación del profesorado, o al menos, a intentarlo con más entusiasmo, coherencia y sentido crítico.



ARTÍCULOS / ARTICLES

APUNTES PARA UNA TEORÍA DE LA FORMACIÓN

Javier Marrero Acosta*
Juan José Sosa Alonso**
Universidad de la Laguna

RESUMEN

En este trabajo, de reflexión teórica, partiendo de la constatación de la importancia creciente de las actividades que identificamos como «formación» en las sociedades posmodernas, se trata de justificar la idea de que la expresión española «formación» es un término confuso, polisémico y que, tras cada uno de los matices con que se puede emplear, se esconde todo un discurso de reflexión teórica, tremendamente abigarrado. Se trata de hacer un análisis y clarificación acerca de fuentes de confusión, identificadas en dos tipos fundamentales: de naturaleza terminológica y de naturaleza conceptual. Se concluye ofreciendo un marco interpretativo que permita ubicar e identificar las diferentes actividades de formación de manera integrada y se alerta acerca de la conveniencia de valorar las diferentes actividades que se presentan como formativas, desde una perspectiva crítica, puesto que no todo lo que se identifica como «formación» posee las mismas connotaciones y significados.

PALABRAS CLAVE: formación, formabilidad, Bildung, educación, formatividad.

NOTES FOR A THEORY OF FORMATION

ABSTRACT

In this theoretical reflection work, we start from the confirmation of the growing importance of the activities that we identify as “formación” in postmodern societies. It is posted the idea that the Spanish expression “formación” is a confusing, polysemic term. and that, behind each of the nuances with which it can be used, hides a whole discourse of theoretical reflection, tremendously variegated. In this paper we try to make an analysis and clarification about sources of confusion, identified in two fundamental types: terminological and conceptual in nature. The paper concludes by offering an interpretive framework that allows the different activities covered by the Spanish term of “formación” to be located and identified in an integrated manner and alerts about the advisability of evaluating the different activities that are presented as “formación”, from a critical perspective, since not everything that is identified as “formacion” it has the same connotations and meanings.

KEYWORDS: training, Bildung, bildsamkeit, education, formativity.



INTRODUCCIÓN

La expresión «formación» se ha convertido, quizá, en una de las más repetidas y referenciadas en las sociedades del s. XXI. Este hecho no es sorprendente, ni inesperado. Ya en 1996 –hace 25 años– la Comisión Europea, con motivo del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes, publicaba el libro blanco *Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento* (Comisión Europea, 1996), en el que se afirmaba que «la educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una forma más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo» (Comisión Europea, 1995, p. 16).

Sin duda, este mensaje ha calado en los países miembros, tanto en sus gobiernos como en sus políticas y en los diferentes sectores que conforman el tramado social, de manera que la importancia y omnipresencia de la formación (y de la educación) no ha dejado de crecer.

Esta percepción de presencia e importancia creciente de las cuestiones relacionadas con la formación puede ser verificada (de manera burda, si se quiere, pero eficaz), sin más que realizando una consulta en bases de datos contrastadas como la Web Of Science (WOS) o SciELO (Scientific Electronic Librari Online), a las que se ha tenido acceso a través de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

Restringiendo la búsqueda a publicaciones aparecidas desde 1980 hasta la actualidad, y sólo en los ámbitos o áreas más relacionados con la formación como objeto de estudio en sí mismo (se han excluido las publicaciones relativas a formación especializada, «formación en...», en el campo de la medicina, la ingeniería, las artes, la literatura, las ciencias en general, etc.), aparecen un total de 8755 publicaciones (La figura 1 detalla su distribución por áreas temáticas o campos de conocimiento).

Más interesante que el propio volumen de publicaciones registrado en los últimos 40 años es la evolución de las mismas, tanto en lo que se refiere a número de publicaciones por año como a número de citas por año (ver figura 2).

Muchas son las posibles explicaciones de este auge e importancia creciente de la formación (el propio libro blanco de la Comisión Europea ofrecía un amplio abanico de explicaciones). De entre todas ellas, queremos destacar la que consideramos más nuclear o subyacente a todas las restantes: la formación se relaciona con la idea de «saber» (en su sentido más amplio).

Lyotard (1991), al reflexionar sobre la evolución del «saber» en las sociedades del conocimiento, predecía que el concepto de saber, su significado, su sentido,

* Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de la La Laguna.
E-mail: jmarrero@ull.edu.es.

** Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de la La Laguna.
E-mail: jsosaló@ull.edu.es.



Fig. 1. Representación, por áreas temáticas o campos de conocimiento de las 8755 publicaciones obtenidas relacionadas con la palabra de búsqueda «formación» en WOS y SciELO.

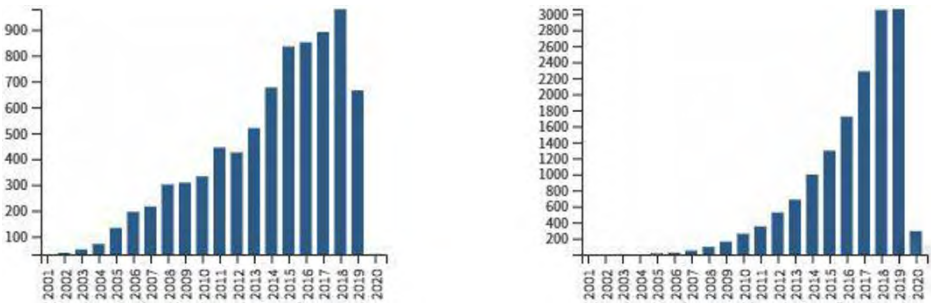


Fig. 2. Evolución de publicaciones y citas relativas a «formación» en los últimos 20 años (fuente: WOS y SciELO).

su valor... se iban a ver afectados de manera importante con el paso a la era posindustrial y posmoderna. Haciendo buena esa predicción, podemos afirmar que el saber es, hoy ya, un producto de consumo. Ha dejado de ser un fin en sí mismo y ha adquirido «valor de canje». En el concierto de las naciones, la economía del «saber» se ha convertido en un mecanismo indispensable para la potencia productiva. Las naciones ya pelean por dominar las informaciones y su sistema de producción (recuérdese el conflicto entre EE. UU. y China por el dominio de las tecnologías 5G y el veto americano a la empresa Huawei).

En este escenario, la formación, como tecnología de producción del saber, ha ganado un altísimo valor de demanda y se ha situado en el mismo centro de las políticas de desarrollo estratégico de todos los países.



Pero ¿qué formación?... El propio Lyotard (1991) ya respondía, en parte, a esta cuestión al decir que «se puede esperar una potente exteriorización del saber con respecto al “sabiente” [...]. El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso».

En este caso, se podría decir que se ha evolucionado desde una concepción de la formación entendida como «tecnología del yo» (Foucault, 2008) a una idea de formación como tecnología de producción de saber, exteriorizado del concepto de persona, disociado de la idea original de formación como desarrollo humano y, por tanto, bastante desvirtuado de manera intrínseca.

La formación, buena parte de las actividades que englobamos bajo este concepto, en tanto que generan y proporcionan «conocimiento», han pasado a ser un «activo» clave en el desarrollo empresarial y en las dinámicas «de mercado». En palabras de Martín Alcázar (1999, p. 163): «Si la formación, en el campo educativo, nos remite al hombre individual y a su capacidad para decidir sobre su verdadero destino, en la empresa nos sumerge en el colectivo, nos disuelve en la organización. Si para la educación, la formación es la realización del valor, es ética, para el empresario es política con finalidad de producción».

En una línea similar apunta Mollenhauer (1990; 143) cuando, tras recordar la afirmación de Horkheimer de que «el camino de la formación es un camino de enajenación (...); que no se forma uno por lo que hace de uno mismo, sino únicamente en la entrega a la causa tanto en el trabajo intelectual como en su praxis consciente», acaba preguntándose hasta qué punto se constata ese enajenamiento en la vida cotidiana del trabajo y cómo debe situarse al respecto el teórico de la formación.

Sin embargo, para poderlo hacer, para poder situarnos, como teóricos de las ciencias de la educación, frente al fenómeno de la formación, el primer problema con el que nos enfrentamos es la proliferación del uso de la expresión «formación», con interpretaciones bastante divergentes entre sí, dependiendo del contexto en que se use.

«FORMACIÓN»: UN TÉRMINO CONCEPTUALMENTE CONFUSO

Pareciera que, precisamente por su omnipresencia, la idea y el significado asociados a la expresión «formación» están ya más que superados. Que resulta innecesario y superfluo dedicar unas líneas a su clarificación. Nosotros, sin embargo, consideramos que este esfuerzo está más que justificado.

En el ámbito teórico, desde las ciencias de la educación, es ya clásica la referencia a Menze (1980) cuando señala, en relación con el concepto de formación, la posibilidad de identificar tres posturas, dos de las cuales abogan por su eliminación del vocabulario técnico pedagógico, por su potencial de confusión e imposibilidad de clarificación (más allá de posiciones metafísicas, ideológicas o subjetivas), y porque no es posible mantener la tesis de que la formación designe un proceso orgánico de desarrollo humano, del cual se desconocen las condiciones y procesos por los que ocurre. A estas dos posiciones, negacionistas de la formación, como constructo y concepto teórico en el ámbito de las ciencias de la educación, Menze agrega la existencia



de «una inflación por lo que hace al empleo de “formación” y sus compuestos, que muestran cuán ambiguamente se habla hoy de formación» (Menze, 1980, p. 269).

Esta ambigüedad conceptual en torno a la formación, que ya vemos que no es nueva, no ha hecho más crecer a lo largo de este tiempo, con características añadidas propias, como veremos más adelante, en el contexto académico de habla hispana.

Un ejemplo de hasta dónde puede llegar esta confusión es el trabajo de Aguilar, Martínez, Fandiño y Fajardo (2007) que, tratando de hacer un relato prospectivo y retrospectivo de los procesos de formación en las organizaciones, hace un esfuerzo de clarificación del término «formación». En ese intento, los autores (siguiendo a Del Pozo, 1997) sitúan a la formación como un subtipo de los «procesos de educación» que ocurren en las organizaciones, junto con el entrenamiento, la capacitación, el desarrollo de personal, la información, la instrucción o el adoctrinamiento. En todo caso, lo identifican con una actividad muy relacionada con los procesos de aprendizaje y enseñanza y, partiendo de esta concepción, identifican y presentan 41 definiciones o concepciones de «formación», de otros tantos autores y autoras, recopilados entre 1990 y 2007.

Otro ejemplo lo tenemos en las siguientes dos citas extraídas de dos textos legales diferentes, ambos con rango de Ley Orgánica y ambos dedicados a regular aspectos relacionados con la formación y sistemas de formación en España:

LO 2, de 3 de mayo de 2006, de Educación (preámbulo)	LO 5, de 19 de junio de 2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (exposición de motivos)
«El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos. Esas estructuras dedicadas a la <i>formación</i> de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración. A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus <i>sistemas de educación y formación</i> , con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico. En consecuencia, su evolución ha sido muy notable, hasta llegar a poseer en la actualidad unas características claramente diferentes de las que tenían en el momento de su constitución.»	«El derecho a la educación, que el artículo 27 de la Constitución reconoce a todos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, tiene en la <i>formación</i> profesional una vertiente de significación individual y social creciente. En esta misma línea y dentro de los principios rectores de la política social y económica, la Constitución, en su artículo 40, exige de los poderes públicos el fomento de la <i>formación</i> y readaptación profesionales, instrumentos ambos de esencial importancia para hacer realidad el derecho al trabajo, la libre elección de profesión u oficio o la promoción a través del trabajo. En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta <i>formación</i> sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo.»

En ambas citas aparece la expresión «formación», pero con connotaciones y significados claramente diferentes. En una de ellas (Ley Orgánica de Educación) por «formación» se entiende un fenómeno diferenciado, aunque íntimamente relacionado con el de educación (*son estructuras al servicio de la formación de los ciudadanos*) mientras que en la otra por «formación» se entiende un esfuerzo de *influencia o inducción al desarrollo de cualificaciones profesionales* y, por tanto, netamente educativo. Es decir, en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional se identifican, en la práctica, procesos de educación y de formación.



Es de destacar que, mientras en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación del año 2006, la expresión «educación» aparece unas 100 veces y la expresión «formación» unas 33 veces (es decir, en una relación de tres a una), en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional la expresión «educación» aparece sólo en una ocasión, por 32 ocasiones en que se emplea la expresión «formación». Es evidente que, mientras que en el primer texto legal se está aludiendo a dos procesos bien diferenciados («educación» y «formación»), en el segundo estos dos procesos se subsumen en una única expresión «formación» (invitamos a la lectura de ambos preámbulos de manera completa para que se compruebe esta apreciación).

Un último ejemplo de cuán confuso puede ser el tema de la formación lo tenemos en las tres citas siguientes, orientadas a clarificar qué se entiende por «formación»:

- «Un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura» (Ferry, 1991, p. 43).
- «*Formación* designa principalmente prácticas. Pero estas prácticas son igualmente nombradas con otros términos tales como perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente, aprendizaje [...] En todo caso, se trata de formación “para” o “en” algo, generalmente del orden de la formación profesional» (Honore, 1980, p. 20).
- «Un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades. Su propósito en el mundo del trabajo es capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o trabajos dados» (Buckley y Caple, 1991).

Estas ambigüedades y fuentes de confusión en torno a la cuestión de la «formación» responden, en nuestra opinión, a diferentes factores y circunstancias. Una primera, y muy evidente, tiene que ver con la traducción de publicaciones foráneas al castellano, convergiendo expresiones y conceptos originalmente distintos y referidos a realidades diferentes en una única expresión castellana: «formación».

Una segunda fuente de confusión es la que se deriva de la coexistencia de tradiciones epistemológicas, corrientes de pensamiento y campos de conocimiento que convergen en el estudio, análisis y reflexión del fenómeno «educativo-formativo» con cierta ignorancia mutua, usurpándose mutuamente expresiones y discursos reflexivos, sin el adecuado alineamiento teórico y conceptual.

Por otra parte, como consecuencia de lo anterior, la tendencia a utilizar, de manera indistinta o intercambiable, las expresiones «educación» y «formación», para referirse a actividades de carácter educativo con matices diferenciales, y no como fenómenos diferentes en su naturaleza, aunque relacionados.

Para intentar aportar algunas claves que permitan ayudar a resolver estas fuentes de confusión creemos que es necesario abordar dos cuestiones fundamentales y un corolario:



- 1) La clarificación terminológica de la expresión española «formación» en relación con los términos equivalentes en otras lenguas.
- 2) La distinción básica entre lo que puede entenderse por «educación» y por «formación», para lo que se hace necesario (como corolario) esbozar brevemente las diferentes acotaciones teóricas de la idea de «formación», asociadas a las distinciones terminológicas existentes en las dos tradiciones teóricas más relevantes: formación entendida como «Bildung» y formación entendida como «training».

EL PROBLEMA TERMINOLÓGICO ASOCIADO A LA EXPRESIÓN «FORMACIÓN»

En otras lenguas este problema está mitigado, por cuanto, por ejemplo, lo que en el libro de Buckley y Caple se traduce por «formación», en su versión original se denomina «training». Así, en inglés se diferencia entre «training», «formation» y «education», o en alemán entre «Bildung», «Ausbildung» y «Erziehung». Nos detenemos sólo en estas dos lenguas por cuanto la primera es determinante por la primacía absoluta del inglés en el mundo académico y la segunda por cuanto representa, quizá, la tradición más importante en cuanto a la reflexión y al análisis de formación (toda la tradición epistemológica que surge en torno a la Bildung alemana).

Claver, Gascó y Llopis (1996, p. 263) ya indicaban que «al hablar de *formación* debemos puntualizar que existen toda una serie de conceptos afines que se entremezclan con éste y que, además, en multitud de ocasiones, originan una confusión en el contenido de todos ellos. Sin pretender entrar en una discusión sobre la idoneidad del vocablo, queremos señalar que, para la mayoría de los autores, existe una identificación entre los términos entrenamiento y formación, correspondiéndose ambos con el vocablo anglosajón *training*».

Entre nosotros, en español, incorporamos bajo un único término («formación») tanto lo que los ingleses identifican como «training» y los alemanes «Ausbildung» como lo que los alemanes identifican como «Bildung» y los ingleses como «formation» (o «Bildung», por cuanto las dificultades de traducción de este término hacen que, en muchas ocasiones, se deje en su versión original alemana). En resumen, dos fenómenos diferentes, claramente separados en lo conceptual, convergen en un único término castellano.

Tal vez sería conveniente introducir la distinción en nuestra lengua, que ya apuntaran Maturana y Nisis (1997), o Del Pozo (1997), entre «formación», por un lado (entendida como «Bildung»), y «capacitación» (entendida como «Ausbildung» o «training»), por otro.

Consideramos que, una vez que se enlazan ideas y conceptos y tradiciones epistemológicas en principio diferentes, por la mera coincidencia terminológica, el siguiente paso suele ser la identificación de las mismas en un mismo plano conceptual y, finalmente, la extracción de conclusiones, ideas o teorizaciones que, en principio, nada o poco tienen que ver con los planteamientos originales.

En suma, es posible identificar dos posibles interpretaciones de la palabra «formación», una entendida como «Bildung» y otra entendida como «training» o



«Ausbildung» y que en nuestra lengua, en ocasiones, se ha querido matizar con el uso de la palabra «capacitación».

Volviendo, entonces, a las controversias y confusiones en el marco genuinamente educativo, ¿en qué difieren la «formación», entendida como «Bildung», y la «formación» entendida como «training», «Ausbildung» o «capacitación»?

Para poder entrar a hacer esta clarificación, es preciso dedicar primero unas líneas a recordar la distinción que, desde el campo de las ciencias de la educación, se hace entre «formación» y «educación», por cuanto la distinción terminológica no debe entenderse como simple matización entre diferentes tipos o interpretaciones de un mismo fenómeno («formación»), sino que exige ser interpretada como diferenciación entre dos fenómenos diferentes: educación y formación.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Con frecuencia, como ya denunciaron Runge y Garcés (2011), en el campo de las ciencias de la educación, se acometen empresas como esta en la que pretendemos embarcarnos, de tratar de determinar y precisar determinados conceptos de naturaleza teórica (técnica) educativa, adoptando lo que ellos describen como una cierta «actitud adámica». Esto es, produciendo «saber» como si lo que en ese momento se aporta o escribe fuese algo absolutamente pionero o como si se estuviese descubriendo un campo nuevo, pendiente de explorar. Runge y Garcés (2011) describen, además, la forma frecuente de proceder (que nosotros, aquí, tratamos de evitar) de quienes adoptan esas posiciones «adámicas», en los términos siguientes: «Recurren a los diccionarios de la RAE u otros de amplia consulta –no especializados, si nos permiten la distinción– para explicar conceptos de la pedagogía que ya tienen una amplia tradición y discusión [...]» (Runge y Garcés, 2011).

Las consecuencias de esta actitud adámica se traducen, para estos autores, en las siguientes (Runge y Garcés, 2011):

- 1) No nos permite reconocer la tradición de un concepto o su historia –que es la historia de sus problematizaciones– y, por tanto, nos impide vincularnos argumentativamente y controversialmente a una tradición de pensamiento –a una comunidad de discusión– y construir una propia.
- 2) Nuestras producciones de saber no pueden dialogar –o al menos no con facilidad– con otras producciones debido a que los usos conceptuales resultan harto confusos o se encuentran instalados en contextos discursivos disparatados o irreconocibles para colegas de otros países.
- 3) Se perpetrán despropósitos gigantescos que nos dejan en ridículo y nos hacen interlocutores poco creíbles.

Es interesante, por tanto, para evitar incurrir en esa actitud adámica, tratar de enlazar con los conceptos, tradiciones y problematizaciones de las líneas de pensamiento y teorizaciones desarrolladas hasta la fecha, en relación con las diferentes interpretaciones de las expresiones «formación» y «educación».



Volviendo a Menze (1980; 269-270), desde la tradición de la reflexión pedagógica alemana: «*Educación* significa acción desde fuera sobre el hombre en el devenir. Es el conjunto de las medidas necesarias para guiarlo. La *formación* designa el proceso de desarrollo en el que se manifiesta al exterior algo interior. No es, sin embargo, un proceso de desarrollo a manera de una fuerza que se impone hacia fuera sin quedar contrarrestada por una realidad resistente. La formación tiene lugar en un intercambio con el mundo; no es un proceso orgánico que se lleva a cabo por sí mismo, a la manera del crecimiento de una flor, sino que es inconcebible sin educación».

Esto es, desde esta perspectiva, en síntesis, podemos asumir que *educación* y *formación*, siendo fenómenos íntimamente relacionados, son diferentes. El uno alude a un proceso de influencia externa (educación), mientras que el otro alude a un proceso de desarrollo interno (Bildung), propio e íntimo, que se manifiesta externamente (resultado de ese proceso). La idea de formación como Bildung implicaría, en consecuencia, tanto el proceso de crecimiento, aprendizaje, desarrollo y cultivo personal (aculturamiento) como el resultado del mismo.

Sin duda, es en Gadamer (1977) donde podemos encontrar una síntesis más completa y elaborada de la idea de formación (Bildung) desde una perspectiva filosófica. Otros trabajos, como los de Vierhaus (2002) o Vilanou (2001), pueden servir para ofrecer una visión más histórica y social de la génesis y desarrollo de la Bildung alemana. Por otra parte, trabajos como los de Biesta (2002a y b), Litt (1927, 1928) o el de Sianes (2017) nos introducen en la reflexión de las interpretaciones y potencialidades actuales (sin renunciar a una mirada histórica) de la formación, entendida como Bildung.

La re-construcción del complejo núcleo conceptual que implica la Bildung alemana excede, con mucho, las posibilidades de este trabajo (y de estos autores). Para acometer esa empresa sería necesario un recorrido histórico-filosófico, lingüístico y pedagógico que se remontaría hasta la paideia griega. Efectivamente, el ideal educativo-formativo que se relaciona con la Bildung alemana emerge en la sociedad de la antigua Grecia, es posteriormente adoptado por la cultura romana, se integra en la mística medieval y barroca y brota con inusitada potencia en la Ilustración alemana, primero con Kant y luego con Hegel, como camino de ascenso a la humanidad. En esa primera interpretación se estaría aludiendo al «modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre» (Gadamer, 1977).

Con Humboldt (2017) se introduce, además, la idea y matización esencial de que no se trata de una forma externamente impuesta, sino que el camino de la formación es un camino propio, libremente elegido, «hasta lograr su propia forma».

Desde esta perspectiva, la formación, entendida como Bildung, se fundamenta en la cualidad humana de la «formabilidad» introducida como elemento discursivo por Herbart (Runge y Garcés, 2011). La «formabilidad» (en alemán «Bildsamkeit»; véase Roth, 1968) es esa condición antropológica que permite al ser humano formarse y, por tanto, permite que la educación tenga sentido y, al mismo tiempo, la reclame.

Según Runge y Garcés (2011), la «formabilidad» no debe entenderse como un mecanismo innato, o como un contenido; más bien, como un principio operativo cuya interpretación, desarrollo y alcance siempre estará condicionado por situaciones concretas y contextos específicos. Lo que sí parece claro es que la «formabili-



dad» no conduce a la formación (Bildung) de manera automática en el ser humano, por el mero hecho de disponer de esta posibilidad, sino que debe ser elicitada, estimulada y fomentada. Ese es el papel que corresponde a la educación.

La consecuencia obvia de este planteamiento, para el ámbito específico de las ciencias de la educación, es que el estudio y profundización de estos dos fenómenos, interrelacionados, exigiría desarrollar, por un lado, una teoría de la formación, entendida como ese proceso de desarrollo y devenir del hombre, de formación sobre sí mismo y nunca acabado; y, por otro lado, una teoría de la educación, entendida como el desarrollo del proceso de influencia que contribuye a orientar y facilitar el proceso de formación (Benner, 1990).

Naturalmente, dentro de esta teoría de la formación cabría distinguir, como ya apuntara Gadamer (1977), una distinción entre formación «general» y formación «especializada» (y, por ello, paralelamente, una distinción entre educación general y educación especializada, que, en cierta medida, coincidiría con lo que anteriormente identificábamos como capacitación o sistemas de formación); o entre formación «teórica» y formación «práctica».

En esta misma línea parece apuntar D. Benner (1990) cuando distingue entre teorías de la formación «formales» y teorías de la formación «materiales» de la manera siguiente: «Las teorías formales de la formación conciben toda clase de contenidos y de ámbitos de actividad como simples materias para la ejercitación y promoción de potencias y facultades humanas; las teorías materiales de la formación, por su lado, ven a los sujetos en proceso de formación únicamente como portadores de aptitudes y cualificaciones socialmente deseables» (Benner, 1990).

En esta distinción empieza a emerger un esquema que parece estar dando acogida a otra forma de entender la formación: la formación como «training».

Al margen de las concepciones derivadas de la tradición filosófica alemana de la Bildung y sus desarrollos posteriores, desde otra perspectiva, Honore (1980, p. 104), al tratar de diferenciar los términos de *educación* y *formación* se preguntaba: «¿Pero por qué hablar de formación para designar lo que podría decirse señalando la importancia cada vez mayor que tienen los aspectos educativos de numerosas actividades, especialmente de la enseñanza [...]? ¿No es la educación la puesta en marcha de todos los medios que permiten al hombre desarrollarse, expresar sus posibilidades, en el medio cultural en el que se encuentra, incluso contribuir al desarrollo y enriquecimiento de ese medio? [...]».

La respuesta a estas cuestiones, del mismo Honore (1980, p. 104), no puede ser más clarificadora: «El término de educación, ha servido durante mucho tiempo para designar la acción de los adultos sobre los niños, para descubrir a la vez y despertar aptitudes y para preparar para su vida de adulto por venir, en las condiciones en las que los adultos viven. Cuando ahora se habla de educación permanente [expresión que Honore emplea como equivalente a la de formación], surge de pronto la imagen de adultos actuando con relación a otros adultos que reemplazan a los niños».

Desde esta perspectiva, por tanto, lo que habitualmente denominamos «formación» no deja de ser un esfuerzo de naturaleza educativa, de influencia externa, orientado a promover procesos de «formación» interna, especializada, con personas adultas y, generalmente, con connotaciones de desarrollo profesional y adquisición



de cualificaciones con reconocimientos social-laboral. Es a esta particular forma de acción educativa a la que podemos englobar bajo el término anglosajón de «training» (capacitación, entrenamiento).

Interesa aquí introducir, de manera simétrica a como se hizo al hablar del modelo y corriente asociado a la formación (Bildung) con la idea de «formabilidad» (Bildsamkeit), la idea de «formatividad» (Honoré, 1980, p. 125 y ss.).

La «formatividad», según Honoré, designa el conjunto de hechos que conciernen a la formación, considerada como función evolutiva del hombre. Para Honoré, la formatividad designa tanto el campo que se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades que son del orden de la formación como a todas las acciones, todos los hechos, que se relacionan con la función formación.

Especificada de esta manera, la formatividad, en tanto teoría y práctica de la acción, vendría a solaparse con las actividades propias del campo de conocimiento (teoría y acción) de la educación, pero específicamente centradas en las acciones de formación, tal y como las acota Honoré.

Finalmente, añade Honoré, «la formatividad puede también entenderse como el carácter de lo que es formativo, es decir, lo que es una condición favorable, o que ejerce una disposición, un poder para favorecer el proceso de la formación. Representa, pues, la manera en que el entorno material y humano toma las “formas” que, en el medio, sirven de soporte objetivo a la formación» (Honoré, 1980, p. 126).

Para nosotros, en esta última definición se contiene el conjunto de acciones, reflexiones, hechos y principios, de naturaleza educativa, que contribuyen a los procesos de formación del ser humano, en un esfuerzo de integrar en una única teoría de la educación, tanto el ámbito de la educación general como el de las acciones de educación dirigidas al desarrollo de capacidades y cualificaciones más específicas (formación, en sentido restringido, capacitación, o training).

Además de los dos marcos interpretativos de la idea de formación, propios del ámbito de las ciencias de la educación, tratando de aproximarnos a esa peculiar forma de influencia educativa que se desarrolla entre adultos, orientada a promover procesos de capacitación profesional específica, es posible distinguir otros núcleos o aproximación teórico-conceptual: la que se constituye a partir de lo que podríamos denominar el «desarrollo organizacional», economía de la empresa o la administración de recursos humanos, orientado a estudiar la inclusión y desarrollo de estos procesos en el ámbito organizacional-empresarial. Desde esta perspectiva, la formación es siempre planificación de la formación.

Citando a Martín Alcázar: «La formación en el ámbito pedagógico y formación en el marco de la empresa, ni son ni significan lo mismo. En el marco de las empresas la formación pierde sus notas de individualidad, eticidad y libertad para cobrar una dimensión instrumental. Si la formación es fin para la educación, para la economía de las organizaciones es medio. La llamada «formación en la empresa» no es sino formación “para la empresa”» (Martín Alcázar, 1999).

De este último núcleo o aproximación conceptual no nos ocuparemos en este trabajo. Baste recordar su existencia como potencial fuente de confusión añadida.

Volviendo, entonces, a los ejemplos que citábamos en apartados anteriores, para clarificar la confusión que rodea a la expresión «formación», haciendo un análi-



sis a la vista de los comentado hasta ahora, es fácil deducir que cuando Ferry (1991), Honoré (1980) o Buckley y Caple (1991) tratan de definir la «formación» están haciendo referencia a actividades diferentes: en unos casos de naturaleza genuinamente formativa (Bildung) y en otros de naturaleza educativa (influencia externa).

A MODO DE CONCLUSIÓN Y SÍNTEISIS

A modo de síntesis, podemos por tanto concluir que, dentro del campo teórico de las ciencias de la educación, se hace necesario distinguir, por un lado, el ámbito o campo de estudio de la «formación», que englobaría el conjunto de fenómenos relacionados con el desarrollo personal, con el «hacerse persona» y construirse a sí mismo, de naturaleza interna e íntima; y, por otro lado, el ámbito o campo de estudio de la «educación», que aludiría a las prácticas sociales de influencia «externa», educativas, orientadas a elicitar los procesos de formación (internos), mediante dos tipos de prácticas denominadas, respectivamente, «educación» y «formación». Obsérvese que, en este último caso, las prácticas denominadas como «formación», aun recibiendo esa denominación, son de naturaleza «educativa» (si se quiere, instruccional), pero se prefiere esta expresión por su diferente objeto, destinatarios y contextos de desarrollo (capacitación o training). La figura 3 trata de representar, de manera esquemática, estas ideas y distinciones.

Consecuentemente con este planteamiento bidimensional de los campos temáticos de la educación, por un lado, y de la formación por otro, se deriva la consecuencia lógica de la doble articulación, y necesidad, en el marco de las ciencias de la educación, de una «teoría de la formación», por un lado, y de una «teoría de la educación», por el otro.

Tratando de acotar los respectivos cometidos de estas dos orientaciones teóricas, complementarias y mutuamente recíprocas, Benner (1990, 1998) establece que la problemática formativa y su elucidación teórica hacen referencia a la meta, al objetivo y al cometido de la actividad pedagógica en todas sus formas y posibilidades. Mientras que la problemática educativa, por el contrario, tiene que ver con el esclarecimiento de los medios y del camino de la interacción pedagógica, y se mueve en el horizonte de una teoría de influjo pedagógico.

Para concluir, queremos hacer una reflexión acerca de la importancia e interés de este esfuerzo de clarificación que trata de representar este trabajo. Comenzábamos haciendo alusión al auge, incremento y omnipresencia de la formación. Hasta el punto de que podemos anticipar que el s. XXI va a ser el siglo de la formación.

No estamos seguros de que esta aceptación e inclusión de los procesos «formativos» en nuestras vidas, la hipertrofia de la oferta y de los presupuestos que se le destinan, estén siendo debidamente sometidas al escrutinio de la crítica. Todo el mundo parte de la premisa de que la formación es algo intrínsecamente bueno, positivo, en lo que merece la pena invertir. ¿Es así?

Creemos que, tal y como señalara Mollenhauer, se hace necesario un posicionamiento crítico de los teóricos de la formación (de la educación) ante el fenómeno: ¿formación para qué?, ¿formación para quién?, ¿qué formación?



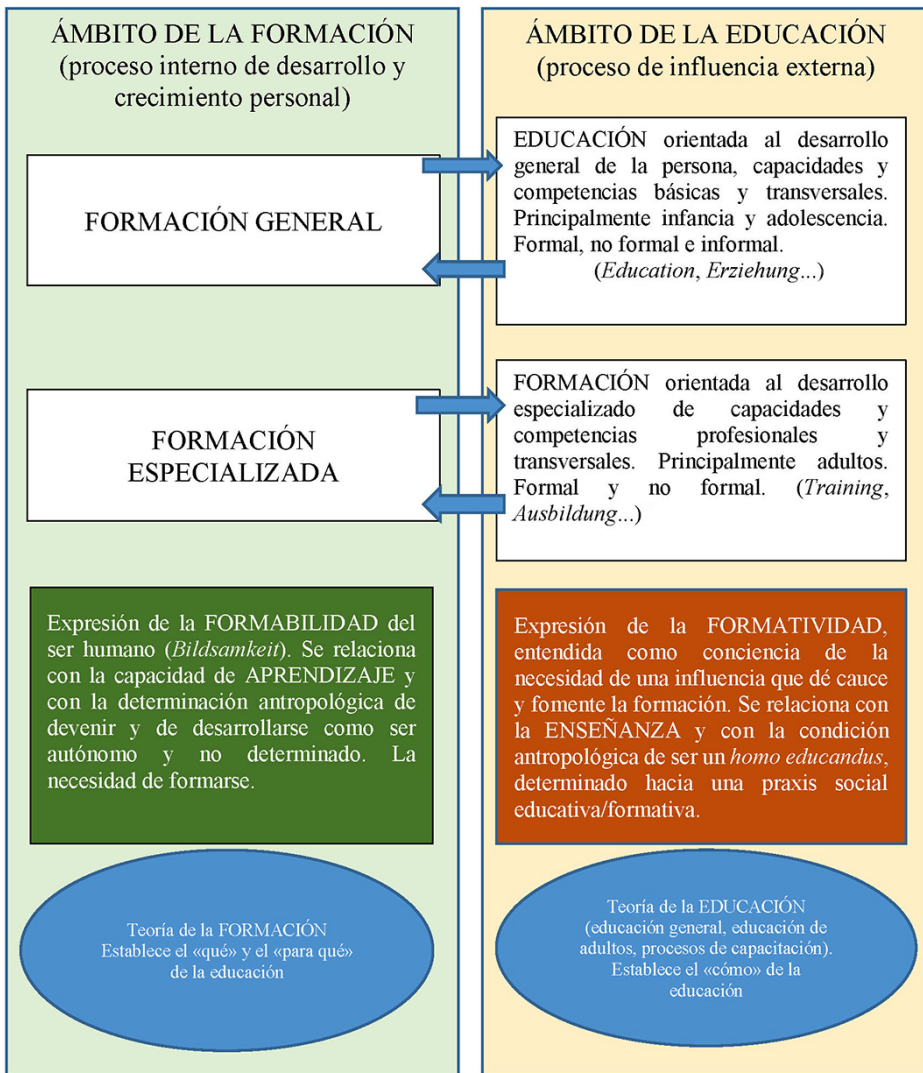


Figura 3. Síntesis esquemática de las diferencias entre los campos conceptuales y teóricos de la educación y la formación, con expresión de sus mutuas interrelaciones.

En este sentido conviene retomar, en este punto, parte del discurso que se ha anticipado en algún momento anterior de este trabajo. La transmutación de la formación, entendida como «tecnología del yo», a una concepción de la formación como «tecnología de producción» y, nos tememos, con un solapamiento con lo que Foucault (2008) identificaba como «tecnologías de poder», a la hora de identificar las tecnologías de la razón práctica.



La formación como tecnología del «yo», entendida como «aquello que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de opciones sobre su cuerpo y su alma, pensamiento, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o identidad» (Foucault, 2008) (formación-Bildung) sólo puede ser aplaudida, querida y promovida. Ese es el sentido único y legítimo de cualquier acción educativa (formativa). Y con ese altísimo valor y respeto, la expresión «formación» se nos presenta en el ideario colectivo como algo intrínsecamente «bueno», defendible y deseable.

Sin embargo, en nuestra opinión, se corre el peligro de que ese valor colectivo que se le concede a la expresión «formación» sirva de amparo a otras prácticas sociales, también identificadas como «formativas», pero centradas no ya en el desarrollo y crecimiento personal de los individuos que se forman, sino que se ponen al servicio de la producción y dominación. Lo que Foucault (2008) identifica como tecnologías de producción y tecnologías de dominación (normalmente, suelen ir asociadas).

Estas prácticas, alienantes, externalizadas del individuo, como señalara Lyotard (1987), y totalmente desinteresadas de su bienestar, desarrollo personal y, en ningún caso, libremente elegidas no pueden permanecer en el amparo de una percepción benévola, basándose en el término con que se designan,

La confusión terminológica y conceptual es, probablemente, la principal herramienta que facilita este amparo. Esperamos que estas líneas sirvan para poner luz sobre el asunto y animar a que, desde las ciencias de la educación, se articule un discurso teórico y reflexivo crítico sobre estas cuestiones.

RECIBIDO: 5-11-2019; ACEPTADO: 17-2-2020



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M.C., MARTÍNEZ, A., FANDIÑO, A. y FAJARDO, S.C. (2007). «Una visión retrospectiva y prospectiva del proceso de formación en las organizaciones». *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 3 (1), pp. 151-174.
- BENNER, D. (1990). «Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y el pensamiento pedagógicos». *Revista de Educación*, 292, 7-36.
- BENNER, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- BIESTA, G. (2002a). «Bildung and Modernity: The future of Bildung in a World of difference». *Studies in Philosophy and Education*, 21, 343-351.
- BIESTA G. (2002b). «How General can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal». *Journal of Philosophy of Education*, 36-3, 377-390.
- BUCKLEY, R. y CAPLE, J. (1991). *La formación. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- CLAVER, E., GASCÓ, J.L. y LLOPIS, J. (1996). *Los recursos humanos en la empresa: un enfoque directivo*. Madrid: Ed. Aranzadi.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DEL POZO, P. (1997). *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide.
- FERRY, P. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España: Paidós.
- HUMBOLDT, W. (2017). *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GMBH.
- HONORE, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- FOUCAULT, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GADAMER, H.G. (1977). *Verdad y método* (I). Salamanca: Ed. Sígueme.
- LITT, T. (1927). *Die Philosophie der Gegenwart und Ihr Einfluss auf das Bildungsideal*. Wiesbaden: Springer.
- LITT, T. (1928). *Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung*. Wiesbaden: Springer.
- LYOTARD, J.F. (1987). *La Condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MARTÍN ALCÁZAR, M. (1999). «¿Formación en la empresa? Problemática. Perspectivas». *Revista Complutense de Educación*, 10 (1); 159-179.
- MATURANA, H. y NISIS, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- MENZE, C. (1980). «Formación», en Speck, J. y Wehle, G. *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Ed. Herder.
- MOLLENHAUER, K. (1990). «¿Es inevitable corregir el concepto de formación general?». *Revista de Educación*, 291, 129-148.
- ROTH, H. (1968). *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- RUNGE, A.K. y GARCÉS, F. (2011). «Educatibilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana». *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2, 13-25.



- SIANES, A. (2017). «Bildung»: concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual». *Revista Española de Educación Comparada*, 30; 99-111.
- VIERHAUS, R. (2002). «Formación (Bildung)». *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV-33 (separata); 7-68.
- VILANOU, C. (2001). «De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica». *Revista Portuguesa de Educação*, 14-2, 1-27.



ITINERANT CURRICULUM THEORY. AN EPISTEMOLOGICAL DECLARATION OF INDEPENDENCE

Joao M. Paraskeva
UMass Dartmouth, USA

ABSTRACT

Within the course of the twentieth century and within the context of broader complex social –local and global– issues, curriculum became a open political and ideological battle field, in which dominant and counterdominant groups re-escalate the animosity with sides basically assuming a ‘taking no prisoners commitment’. The purpose of curriculum theory[ists] is to travel, to go beyond the limits, to move, and stay in a kind of permanent exile. A theory of non-places and non-times is, in essence, a theory of all places and all times. The curriculum theorist is a constant migrant, a permanent nomad of his own all multifaceted consciousness who experiences a series of [epistemological] events. Moreover, ICT pushes one to think in the light of the future as well as to question how can ‘we’ actually claim to really know the things that ‘we’ claim to know if ‘we’ are not ready specifically to think the unthinkable, but to go beyond the unthinkable and to struggle with its infinitude.

KEYWORDS: teory, curriculum, decolonialism, cosmopolitanism, criticism, citizen, solidarity, epistemologies.

TEORÍA CURRICULAR ITINERANTE. UNA DECLARACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE INDEPENDENCIA

RESUMEN

En el transcurso del siglo xx y en el contexto de cuestiones sociales, locales y globales más amplias y complejas, el plan de estudios se convirtió en un campo de batalla político e ideológico abierto, en el que los grupos dominantes y contradominantes reavivan la animosidad con los bandos asumiendo básicamente un ‘no asumir el compromiso de los prisioneros’. El propósito de la teoría curricular [curricularista] es viajar, ir más allá de los límites, moverse y permanecer en una especie de exilio permanente. Una teoría de no lugares y no tiempos es, en esencia, una teoría de todos los lugares y todos los tiempos. El teórico del plan de estudios es un migrante constante, un nómada permanente de su propia conciencia multifacética que experimenta una serie de eventos [epistemológicos]. Además, las teorías curriculares itinerantes (TCI) lo empujan a uno a pensar a la luz del futuro, así como a preguntarse cómo ‘realmente’ podemos afirmar que realmente sabemos las cosas que ‘nosotros’ afirmamos saber si ‘nosotros’ no estamos preparados específicamente para pensar lo impensable, sino ir más allá de lo impensable y luchar con su infinitud.

PALABRAS CLAVE: teoría, currículum, decolonialismo, cosmopolitismo, crítica, ciudadanía, solidaridad, epistemologías.



For centuries the poet has sung of his near infinitudes; the theologian has preached of his depravity and hinted of his participation in the divine; the philosopher has struggled to encompass him in his systems, only to have him repeatedly escape; the novelist and dramatist have captured his fleeting moments of pain and purity in never-to-be-forgotten aesthetic forms; and the [man] engaged in the curriculum has the temerity to reduce this being to a single term-learner. (Huebner, 1966, p. 10)

The struggle for the curriculum, since its emergence as a field of studies at the end of the nineteenth century, was always quite belligerent (Klibard, 1995; Tyack, 1974; Krug, 1969), with dominant and counter dominant groups and movements fighting over the whose knowledge should be (re)produced (Apple, 1979; Paraskeva, 2011). Within the course of the twentieth century and within the context of broader complex social –local and global– issues, curriculum became an open political and ideological battle field, in which dominant and counterdominant groups re-escalate the animosity with sides basically assuming a ‘taking no prisoners commitment’ (Paraskeva, 2011). However, at the sunset of the twentieth century, it was already visible that the clashes between hegemonic and counterhegemonic movements with radical critical impulses and commitments, had triggered an involution (Gil, 2009). That is, the struggle between dominant and counterdominant educational and curricular movements created what I call “curriculum involution” (Paraskeva, 2018), a state of massive regression; that is, the dominant models were capable to impose as unique and completely destroy the counter-dominants, nor were the dominant ones able to impose themselves as dominants and dismantle the dominant ones. There was neither the emergence of a new human being nor the end of the old human being. There was no evolution in either direction. Somehow, we have the dangerous privilege to live a *theoricide*, which is not necessarily an absence of theory –a perpetual theoretical killing.

I argue that the best way to unblock such involution is to deterritorialize curriculum theory, which implies a commitment to fight for a different research platform, one that pushes research to a “level of instability, not stability, generating concepts also, in itself, unstable” (O’Brien & Penna, 1999, p. 106). In doing so, a deterritorialized curriculum theory increasingly becomes an itinerant theory, a theory of nonspaces (Auge, 2003). In essence, one needs to assume a rhizomatous approach that sees reality beyond dichotomies, beyond beginnings and endings (Gough, 2000); an approach that breeds from the multiplicity of immanent platforms and, from its centerless and peripheryless position, defies the myth of clean knowledge territories (Deleuze & Guattari, 1987; Eco, 1984). Such itinerant position should be seen as subversively transgressive. The “purpose of curriculum theory[ists] is to travel, to go beyond the limits, to move, and stay in a kind of permanent exile” (Said, 2005, p. 41). A theory of non-places and non-times is, in essence, a theory of all places and all times. The curriculum theorist is a constant migrant (Jin, 2008), a “permanent nomad of his own all multifaceted consciousness” (Pessoa, 2014, p. 113), who experiences a series of [epistemological] events (Khalifa, 1999). The itinerant theorist is a “real dinamogenuus” (Gil, 2010, p. 13). Such migrant being and thinking



situates the itinerant theorist; “it beckons us to recognize that how we perceive and experience the world (individually or communally), how we identify problems and name solutions, and how we locate ourselves in the world are all inseparable to the struggle for cognitive justice” (Darder, 2018, p. xi), thus helping to short circuit the functionalist trap that is sinking Western Eurocentric dominant and the counterdominant platforms (Süssekind, 2017; Oliveira, 2017; Moreira, 2017).

In arguing for an itinerant curriculum theory (hereafter ICT), I am claiming an atypical epistemological approach that will be able to deconstruct the images of thought, thus re-thinking the utopia through re-utopianizing thinking fueling the emergence of radical collective and individual subjectivities; ICT is a metamorphosis, exhibiting “a double purpose though; (a) to reinvent maps of social emancipation and (b) subjectivities with the capacity and desire for using them; that is no paradigmatic transformation would be possible without the paradigmatic transformation of subjectivity” (Santos, 1995, p. 482). In doing so, ICT brings back to the fore social imagination (Berardi, 2012) but within a pluriversal matrix.

Such an approach will unfold naturally into voluntary and involuntary creations (Merelau-Ponty, 1973). Furthermore, the curriculum worker and creator need to be seen as “an *auctor*, which is *qui auget*, or the person who augments, increases, or perfects the act (in fact), since every creation is always a co-creation, just as every author is a co-author” (Agamben, 2005, p. 76). To create, the theorist “needs a foothold” (Pessoa, 2014, 214), and the strength of such foothold comes from his/her “extraordinary exteriority” (Gil, 2010, p. 14), that is the “interior and exterior constitute a space of implosion” (Gil, 2010, p. 15). The core of ICT is the fact that it ferociously challenges any attempt of a bunker theory-practice or a bunker praxis. In examining the complex conundrum of the Portuguese identity, the great Mozambican born philosopher José Gil (2009) argues that identity matters are not detached from the cruelty of a “one and only one-dimensional way” (p. 38). That is, the cult of ‘the one best theory-practice’ “is intimately connected with all the commonsensical commonsense lack of evidence of so-called credible alternatives, that ‘cocoonizes’ the subject in invisible and visible bunkers” (Gil, 2009, p. 38). In a way, to upgrade Gil’s (2009) arguments, a palpable ‘selficide’ is systematically produced by blocking ‘truth’ from itself and from the very own self, a self that can only exist ‘in inner violence.’ In fact, I argue that our field doesn’t have a lack of identity, quite the opposite it has a healthy excess of identity (Gil, 2009). Thus, ICT is not a bunker theory (Gil, 2009); it works under a pluralistic conceptual grammar (Jupp, 2017, p. 4) “emphasizing (a) the coloniality of power, knowledge, and being; (b) epistemicides, linguisticides, abyssality, and the ecology of knowledges; and, (c) poststructuralist hermeneutic itinerancy”; such pluriversal grammar allows to think “a prudent knowledge for a decent life” (Santos, 2007a) defending the epistemological as a political. In this context, ICT promises a sense of respect for epistemological diversity. While being an “occupying epistemology” (Santos, 2018, p. 2), its aim is not “to overcome the hierarchical dichotomy between North and South, but rather to overcome such normative dualism” (Santos, 2018, p. 7). Thus, it is the claim of a just theory that sees the collective struggle for knowledge as a struggle that must go far beyond the Western epistemological platform. ICT is a



clear appeal against the precariousness of any ossified and fixed theoretical position (Paraskeva, 2018). ICT walks towards knowledge emancipation, thus opening up the canon of knowledge regulation; it is not a great narrative of a great theory as “knowledge-emancipation does not aspire to a great theory, it aspires to a theory of translation that serves as an epistemological support for emancipatory practices” (Santos, 1999, p. 206).

It is not a great theory, it is only a theory –perpetually itinerant– of greater knowledge, fully aware that such greater knowledge, as Tse (2017) argues, is reachable only through a “full consciousness that everything is continually transformed inside and outside our mind” (p. 66). Itinerancy thus is not real, it’s the real(ity). ICT is thus “an epistemic minga, a collective farming for the collective good” (Santos, 2018, p. 146). In this sense, ICT doesn’t just face the outside (Gil, 2010, p. 16) as it is indeed the outside –but not an outsider–, yet steams discrete sensationism –the opposite of sensationalism– “the only reality is the sensation of consciousness” (Gil, 2010, p. 65). ICT is a wordily theoretical approach, it is the theory of *palavrar*. It is an attempt to build a theory “*que palavra e não que diga*” (Pessoa, 2014, p. 226). In this sense, the itinerant theorist is always mining the meaning (Williams, 2013), knowing fully well that what is around is rather more crucial than the dust, noise, and the grain provoked by the minining. Thus, an itinerant curriculum theory is inherently “an exfoliation” (Gil, 1998, p. 127) metamorphosis, a sill of infinite mournings” (Couto, 2008, p. 105), an anti- and post- “mechanotic” (Ahmad, 1984, p. 31) momentum that will seek to create “a powder, gentle, maneuverable, and capable of blowing up men without killing them, a powder that, in vicious service, will generate a life, and from the exploded men will be born the infinite men that are inside him” (Couto, 2008, p. 68). In such context, ICT is a “pluriversal polyphony, a polylectal rather than ideolectal conception of cultural and political imagination” (Santos, 2018, p. 12), so crucial in an era paced by the death of imagination. I argue for a “new form of political affirmation grounded in a global pluriversal *epistemological* visions and interests to be favored and courses of action to be followed that are sustained in people’s history” (Popkewitz, 1978, p. 28).

The educational and curriculum theorist needs to be understood as an epistemological pariah, who is challenging and challenged by a theoretical path that is inexact yet rigorous (Deleuze, 1990). It is, as we will see later on, a theory of frontier and baroque, in a perpetual transitionality state (Santos, 1995). In this sense, an itinerant theorist is immersed in a metamorphosis “so perpetually incomplete that even dreams dislike because they have defects” (Pessoa, 2014, p. 126); so perpetually deep that it hurts the imagination (Gil, 2010, 86), it hurts the “physical brain” (Pessoa, 2014, p. 234). ICT is the perfect utopia because it is conscious of the imperfection of what is perfect, conscious of the perfection of the imperfection. Hence, being perfect contradicts being complete, and yet the theorist is thirsty for being complete leaving him/her in a perennial state of useless pain. ICT reflects a subject that when “he/she thinks sees him/herself in the process” (Pessoa, 2014, p. 73) and fully “understands that if one knew the truth one would see it” (Pessoa, 2014, p. 96). ICT “captures, vampirizes, and calls on the subject to complete it” (Gil, 2010, p. 29). Such an itinerant theory(ist) provokes (and exists amid) a set of crises and



produces laudable silences. The theory(ist) is a volcanic chain, showing a constant lack of equilibrium, and thus is always a stranger in his/her own language. He or she is an itinerant theory(ist) profoundly sentient of the multiplicities of lines, spaces, and dynamic becomings (Deleuze, 1990). ICT thus echoes Huebner's (1966; 1959) challenges of a radically different semantology, thirstily seeking for a new language. With the term epistemicide, Schubert (2017) Paraskeva's ICT "enacts the call for new languages for curriculum studies" (p. 12).

ICT does try to say something to the field. It presents new terrains and theoretical situations. ICT participates in the complicated conversation (Pinar, 2000; Trueit, 2000) –that cannot bend under the yoke of Western academicism–challenging Western curriculum epistemicides and alerting us to the need to respect and incorporate non-Western epistemes. Pinar (2012, 2013) acknowledged the influential synopticality of ICT:

There are other discourses influential now, sustainability perhaps primary among them. Arts-based research is hardly peripheral. ... One sign is the synoptic text composed by João M. Paraskeva. Hybridity is the order of the day. Pertinent to the discussion is that even Paraskeva's determination to contain in one "critical river" multiple currents of understanding curriculum politically floods its banks; he endorses an "itinerant curriculum theory" that asserts a "deliberate disrespect of the canon" (2011, 184). In Paraskeva's proclamation, this "river" has gone "south" (2011, 186). That South is Latin America, where we can avoid "any kind of Eurocentrism" (2011, 186) while not "romanticizing indigenous knowledge" (2011, 187). Addressing issues [such as hegemony, ideology, power, social emancipation, class, race, and gender] implies a new thinking, a new theory ... an itinerant curriculum theory (Pinar, 2013, p. 64).

ICT, as new influential discourse, as Pinar (2012; 2013) put it, is highly relevant, Zhao (2019) argues, as it opens up the eugenic colonial sociabilities (Santos, 2018) built on "language, knowledge, culture and educational" cleansing of the South (p. 27). In this sense, ICT is "*corazonar*," that is to warm up reason, a reason that has been *corazonada*, and, thus, it "cannot be planned as it occurs out of joined struggles, building bridges between emotions' affections on one hand, and knowledges/reasons, on the other" (Santos, 2018, p. 101). It goes without saying how "spirituality is towing in *corazonar* converting it into a non-Western-centric form of insurgent energy against oppression and unjust suffering" (Santos, 2018, p. 100).

Such a theoretical course is defined by a cutting edge, a *Malangatian* and *Pollockian* set of processes, not because it is abstract but because it is oppressive in its freedom. ICT is thus a theory of disquiet (Pessoa, 2014), challenging the "disquiet paralysis" (Gil, 2009, p. 20), yet knowing fully well that it is through disquiet that subjectivities emerge (Gil, 2009). It is not a sole act, however; it is a populated solitude. This itinerant theoretical path, claims a multifaceted curriculum compromise, and "runs away" from any unfortunate 'canonology.' ICT, as Darder (2018) unpacks, claims for a political praxis that "must be both epistemologically fierce and deeply anchored in the sensibilities of our subalternity –the only place from which we can truly rid ourselves of the heavy yoke of Western sanctioned tyranny,



which has wrought bitter histories of impoverishment, colonization, enslavement, and genocide” (p. x).

Such an itinerant curriculum theory is an anthem against the indignity of speaking for the other (Walsh, 2012; Deleuze, 1990). ICT challenges the sociology of absences, as the only way to grasp “silences, needs, and unpronounceable aspirations questions” (Santos, 1999, p. 206); it challenges “how can silence be spoken without it necessarily speaking the hegemonic language that intends to make it speak? (Santos, 1999, p. 206); it is the curriculum praxis of the sociology emergences, as Santos (2018) would put it; an itinerant theory “of the sociology of absences and emergences; the former “would be geared to show the measure of the epistemicide caused by northern epistemologies, while the latter would be oriented to amplify the meaning of the latent and potentially liberating sociabilities” (Santos, 2018, p. 276), paving the way for a just pedagogy, one that foster southern epistemologies. In such sense, ICT is not an *ortonimus* theory, quite the opposite (Gil, 2010), it is a heterotheory. The theorist multiplies her/himself to feel her/his own individual and collective subject (Gil, 2010); to be sincere, the intinerant theorist contradicts himself every minute (Gil, 2010) as reality is massively contradictory. ICT is not a “diminished theory” (Pessoa, 2010, p. 230); nor it diminishes any other epistemological formation.

The itinerary theory(ist) is much more than an eclectic approach; it is actually profoundly (in)discipline, yet doesn't correlate with any disciplinary grid that ossifies Modern Western Eurocentric epistemological platforms. It “reacts against the vegetal academy of silence” (Pessoa, 2014, p. 270). ICT confronts and throws the subject to a permanent, unstable question, ‘What is to think?’ ICT is a metemorphoses of the endless multifarious epistemological “alphabet[s] of thought” (Gil, 2009, p. 25). It is actually a loaf theory. In this sense, ICT “reads differently because it is written and spoken in a different way” (Gil, 2010, p. 20); ICT pushes one “to think differently, but also to learn differently and to better understand what it means to learn, and what does it mean to think” (Gil, 2009, p. 35). It is epistemologically radically different; it is a new epistemological logic, one of excess so crucial to deterritorialize and delink, but above all to reignite –in a radically way– the utopia for a just world.

Moreover, ICT pushes one to think in the light of the future as well as to question how can ‘we’ actually claim to really know the things that ‘we’ claim to know if ‘we’ are not ready specifically to think the unthinkable, but to go beyond the unthinkable and to struggle with its infinitude. In this contex, ICT challenges not just momentism (Paraskeva, 2011) or presentism (Pinar, 2004) but, *contemporarism* (Paraskeva, 2011). In Gil’s (2018) terms, “never has a time been so contemporary as to appear to embody much more than the contemporary time” (p. 404). One is no longer ‘contemporary of’; one is simply ‘contemporary.’ In essence, everything has become contemporary. The yoke of the present-now –in which our field is sinking– is viral, a new barbarism that wipes out ethics of memory regarding a past that was always a future for a given generation at a specific point. Each ‘now’ is a ‘now’ of an absent past or future. Each ‘present-now’ is a ‘present-now’ of a ‘particular now.’ Devoided from a future reality –diluted witin the present– societal transformational impulses have been triggered by having the past as reference, and, commonsensically, one thinks about change in terms of “re-covering, re-building,



re-habilitate” (Williams, 2013, p. 281). The human being produced by the democratic Cartesian matrix “leaves and exists for the pure present” (Badiou, 2011, p. 13), a present that is the only one, rather “the present of Europe” (Mignolo, 2018, p. 110). Modernity’s present time, Mignolo (2018) advances, “was understood to be the only present, the present of Europe” (p. 110). As we are contemporaries of everything –past and future–, “everything is present, we are only ‘contemporaries’ because everything is contemporary and present” (Gil, 2018, p. 405). This dangerous cult of ‘the contemporary’ completely dilutes any utopian hypothesis –however remote it may be– within common sense. One ceases to be ‘contemporaries of’ –which puts one in an existence and experience without historical parallel. The context of contemporaneity is contemporaneity itself.

ICT is to be (or not to be) radically unthinkable. Yet, it is a theory of another humanity. It is about this world. It is people’s theory. ICT is a metamorphosis among what is thought and nought and unthought but is also fundamentally about the temerity of the colonization of the non-/un-/thought within the thought. ICT attempts to understand to grasp how big is infinite, the infinite of thought and action. If one challenges infinity, ‘then it is chaos because one is in chaos’; that means that the question or questions (whatever they are) are inaccurately deterritorialized and fundamentally sedentary. ICT “thinks the movement of infinity” (Gil, 2009, p. 97), or the (im)possibility of finitudeness of the infinity. ICT implies an understanding of chaos as domestic, as public, as a *punctum* within the pure luxury of immanence. In such multitude of turfs, ICT needs to be understood as *poesis*. It plays in the plane of immanence. Since immanence is ‘a life,’ ICT is ‘a life’; ICT “uses what it is not, like it is” as Tse (2017) would put it (p. 67). A life paced by a *poesis* or a revolution? ‘Yes, please’ in a full Žižekian way. ICT is, above all, the language for/of doing (Deleuze, 1995). ICT is a *poesis* that itinerantly throws the subject against the infinite of representation to grasp the omnitude of the real(ity) and the rational(ity), thus mastering the transcendent. Being more *poesis* than just theory (and not because it is less theory), its itinerant position *epitomizes* a transcendent nomadography, which is not transcendental. To be more precise, ICT, as Tse (2017) would put it, “awakens what will never end and is housed in it” (p. 104). To rely on Deleuze and Guattari (1987), “it is not death that breaks [the itinerant theorist] but seeing, experiencing, thinking too much life. There’s a profound link between signs, events, life and vitalism. Its organisms that die, not life” (p. 143). Such inquiry implies, as Deleuze and Guattari (1987) felicitously unveil, an itinerant theorist that is not just a war machine that judiciously collides with ossified truths and fossilized realities, but its itinerant existence is actually only possible in a permanent theater of war. Needless to say, that ICT is not a cavalier way to grasp history. In this sense, it refuses to “walk backwards towards the future” (Williams, 2013, p. 281). Nor is it just a pale reaction against the way such history has been *quasi* suffocated by hegemonic and particular counterhegemonic traditions. Although also a concept –arguably a geophilosophical one– it goes well beyond an aesthetic wrangle between sedentary theoretical hegemonic, particular counterhegemonic platforms, and nomad(ic) approaches, free from walls, dams, and institutional regression. ICT implies a beyond nomadic inquiry, one that the foci occupies the truly total itinerant



capacity of space(less)ness, a permanent smooth itinerant position, a perpetual search that whole heartedly aims at saturation yet the saturation of non-saturation. The nomadography of such theory is framed in the nonstop itinerant posture in which creators of *poesis* seemed to be part of the history of thought but escape from it either in a specific aspect or altogether. ICT challenges the irrelevance of Modern Western Eurocentric disciplinary knowledge as is. ICT attempts to turn curriculum theory against itself as well. It is a philosophy of liberation, which is sentient of the pitfalls of the internationalization dynamics within the curriculum field. The itinerant posture provides powerful space in which to engage in a global conversation that is attentive of the globalisms (Santos, 2008); profoundly aware of the multiplicities of public spheres and subaltern counterpublics (Fraser, 1997); truly attentive to the production of localities (Hardt & Negri, 2000) and militant particularism (Harvey, 1998), and to the (de)construction of new, insurgent cosmopolitanism (Santos, 2008; Popkewitz, 2007); conscious of the wrangle between the globalized few and the localized rest (Bauman, 1998); and yet profoundly alert to the dangerous hegemony of the English language. Such conversation needs to occur in languages other than English (Darder, 1991).

ICT challenges Modern Western Eurocentric abyssal thinking. It challenges one of the fundamental characteristics of abyssal thinking: the impossibility of co-presence of the 'two sides of the abyssal line.' Such theoretical approach is an itinerantology that addresses *las heridas abiertas* (Anzaldúa, 2007) of the colonality of power. Such itinerantology is fully aware *que las heridas abiertas* cannot be addressed by ignoring "how compressed specific dialectical positions of Marxism are –or specific dialectical positions of specific Marxisms– thus obliterating fair and inclusive analysis" (Paraskeva & Sussekind, 2018). That is, ICT is a form of decolonial thinking that recognizes an ecological co-existence of varying epistemological forms of knowledge around the world paying attention to knowledges and epistemologies largely marginalized and discredit in the current world order" (Zhao, 2019, p. 27).

ICT is not merely an invocation or evocation (Schubert, 2017, p. 10). ICT touches the 'real' nerve (Dabashi, 2015) by challenging both dominant and specific counterdominant traditions within the Modernity Western Eurocentric epistemological matrix as part of the epistemicide. However, as a future for the field, ICT alerts for the need to walk away from all forms of romanticism regarding the non-Modern non-Western non-Eurocentric epistemes. ICT is not a nationalistic theoretical platform. ICT fights any form of indigenoustude (Paraskeva, 2011); it is about decolonizing native narratives by "considerin the relationship of language to power and also to empowerment" (Mallon, 2012, p. 3). In so doing, it reacts against epistemological blindness, as it opens the veins of a complex beast, dissects its strokes and counter strokes (Janson & Paraskeva, 2016), denounces and announces the involution phase of the field as well as its occidentotic fungus, and offers just ways out of it, through a just pluriversal epistemological reading and doing of the wor(l)d. ICT reacts against the "the violent power of the identical that becomes invisible" as Byung-Chul (2018) would put it (p. 10); it reacts against the fading of otherness in an era in which "the negativity of the other gives place to the positivity of the identical" (Byung-Chul, 2018, p. 10). In ICT terms, the identical is pornographic,



that is “[in] pornography, all bodies resemble each other, they break down into identical body parts. Stripped of all language the body is reduced to the sexual that knows no other difference than sexual” (Byung-Chul, 2018, p. 15). ICT is a call against an “ontic deficit” that permeates society (Byung-Chul, 2018, p. 13). Its pluriverse nature smashes the obscene link between the identical and the identical” (Byung-Chul, 2018, p. 16).

ICT move towards a just blend between experiences and expectations, an alternative logic of utopianism that re-directs towards a “possibility to wait with hope” (Santos, 1999, p. 213), thus making the new utopia –a decolonial one, utopian otherwise– the desperate realism of a waiting that allows itself to fight for the content of waiting, not in general but in the exact place and time in which it is” (Santos, 1999, p. 213). Thus, hope, in ICT terms, “does not lie in a general principle which provides for a general future. It resides instead in the possibility of creating fields of social experimentation where it is possible to resist locally the evidences of inevitability, successfully promoting alternatives that seem utopian at all times and places except those in which they actually occurred” (Santos, 1999, p. 213). Hence, ICT reignites the utopia, since “the existence does not exhaust the possibilities of existence and therefore there are alternatives susceptible of surpassing what is critical in what exists” (Santos, 1999, p. 198); yet a different utopian logic though not because “the utopian pragmatism disappeared, but because it is not what it used to be” (Gil, 2009, p. 18), nor that it can’t be. An alternative frame toward alternative utopias cannot be framed –and subjugated– within a matrix that actually will never allow the materialization of such utopia. ICT is not a re-invention or a re-habilitation of past utopianist(s) logic(s), although such constitutes some of its pillars. In Darder’s (2018) terms, ICT “is meant to guide us in transforming our labor into a living praxis of global cognitive justice” (p. XIII).

ICT implies one to “detheorize reality as the only way to reinvent it” (Santos, 1995, p. 513). It is an epistemological declaration of independence (Paraskeva, 2019). It is, thus, the pluriversal rubber stamp of the death of the logic through which Modern Western Eurocentric platforms imposed a mono-episteme. ICT is not a drone theory though; it doesn’t speak for the other. ICT is chaos and its rhythms a chaos that “inaugurates the appearance of things not because it engenders them, but because it withdraws” (Gil, 2018, p. 376). ICT thus offers a way out of the involution volt, out of occidntosis. In Jupp’s (2017) terms, ICT is call to “preserve and advance the historically specific and localized knowledges and languages that underlie cognition –and through cognition cultural practices and social relations– represent the fundamental struggle for social justice” (p. 5). ICT dissects chaos as normalcy that “presides over the order of the world; as what it establishes because it withdraws –and in withdrawing, allows the emergence of thinkable things because they are discernible, differentiated” (Gil, 2018, p. 376). Chaos, and ICT in this sense, “ends with the unthinkable” (Gil, 2018, p. 376). Therefore, ICT is emancipatory, inaugurating a “paradigmatic transition from a reactionary (n)eugenic cosmic capacity towards a chaosmic capacity, one that imposed alterative forms of sociability rather than one form of sociability” (Santos, 1995, p. x). Chaos is bipolar, a consequence and a beginning, so as curriculum. In this context, ICT challenges



the cultural politics of denial, which produces a radical absence, the absence of humanity, the modern sub-humanity (Santos, 2015, p. 30). Such new theoretical task understands that modern humanity is not conceivable without a modern sub-humanity (Santos, 2014), and that the denial of a part of humanity is sacrificial, in that it is the condition for the other part of humanity, which considers itself as universal. ICT, thus, aims precisely to ‘a general epistemology of the impossibility of a general epistemology.’ Such radical co-presence, Santos (2007b) argues, –the begin-again (Darder, 2018)– pushes one towards a postabyssal momentum, a postabyssal epistemology, which spans an ecology of knowledges (Santos, 2007b, p. 40). Consequently, there is “a call for the democratization of knowledges that is a commitment to an emancipatory, non-relativistic, cosmopolitan ecology of knowledges, bringing together and staging dialogues and alliances between diverse forms of knowledge, cultures, and cosmologies in response to different forms of oppression that enact the coloniality of knowledge and power” (Santos, 2007a, p. xiv). ICT respects three fundamental pillars: “(1) learning that the South exists, (2) learning to go to the South, and (3) learning from and with the South (Santos, 2015). That is, in order to learn from the South we must first of all let the South speak up for what best identifies the South is the fact that has been silenced” (Santos, 1995, p. 510).

Postabyssal thinking implies a radical break with modern Western ways of thinking and acting. Postabyssality “is always cknowledge emerging from process of knowing-with rather than knowing-about” (Santos, 2018, 147). While an overt challenge against the colonialism of English language (Darder, 1991), as well as a call to arms against all other forms of linguistic colonialism perpetrated by other modern Western languages (Paraskeva, 2011), ICT is also an alert against what Ahmad (2008) coined as third world nationalisms and modern Western internationalization and internationalisms. Such radical break doesn’t mean slurring specific modern Western impulses. The ecology of knowledges needs to be seen as a “destabilizing collective or individual subjectivity endowed with a special capacity, energy, and will to act with *clinamen* experimenting with eccentric or marginal forms of sociability or subjectivity inside and outside Western modernity, those forms that have refused to be defined according to abyssal criteria” (Santos, 2007b, p. 41). ICT is a destabilizing epistemology that aims to defamiliarize the canonic tradition of monocultures of knowledge (Santos, 2014). What is crucial within the ecology of knowledges is what Santos (2007b) calls “action-with-*clinamen*” (p. 40), which “does not refuse the past; on the contrary, it assumes and redeems the past by the way it swerves from it” (p. 41). In claiming a commitment of the radical copresence, ICT is fully engaged in such ecology of knowledges, and the challenge of an itinerant curriculum theorist is to “unpuzzle” the nexus of physical-metaphysical.

That is, we are bodies; we are not institutions, although a schizophrenic system institutionalizes us. Our task is to unmask why we do not teach this and how can we teach this. This ‘this’ is not just physical, it is also metaphysical. In that sense, ICT is an ethical take. I argue though that ICT pushes above and beyond post-abyssality towards a non-abyssal *punctum* since it not only challenges the modern Western cult of abyssal thinking but also attempts to dilute such fictional vacuum



between the lines. ICT is not just an act of resistance, but of re-existence (Walsh, 2018) at the metaphysical level. ICT undeniably is an epistemological declaration of independence. It is a “liberated zone” (Santos, 2018, p. 31). In this sense, ICT is a dis/positional thinking concerned “for viewing educational phenomena from alternative perspectives that are not method driven, but instead derived from insights of a disposition that seeks to disentangle scholarship from its traditional dependence on formalities” (Reynolds & Webber, 2016, pp. 5-6).

The struggle against modern Western abyssal thinking is not just a policy matter. It is also above and beyond that. It is an existential and spiritual question so eloquently advocated by Huebner (1966; 1959) and Macdonald (1966a; 1966b) last century. As I keep reminding, Huebner was indeed the *avant la lettre* intellectual, advocating among other crucial issues for the urgent need for a new language to dissect the educational phenomena. In Huebner (1966; 1959) terms, such abyssality is trapped within a dangerous eugenic despotic anthropocentric semiology. In one of his more brilliant works (1966), he insisted that curriculum language is immersed in two tyrannical myths: “one is that of learning –the other that of purpose, almost magical elements the curriculum worker is afraid to ignore, let alone question” (p. 10). He argues that “learning is merely a postulated concept, not a reality and objectives are not always needed for educational planning” (p. 10). For Huebner, the major problem in the world of education, “which has been short-circuited by behavioral objectives, sciences, and learning theory, was the fact that we were not dealing with the autobiography, we were not dealing with life and inspiration” (Huebner, 2002, Tape 1). The language of education is full of “dangerous and non- recognized [and unchallenged] myths” (Huebner, 1966, p. 9), which makes it impossible to question whether the “technologists maybe were going in the wrong direction” (Huebner, 2002, Tape 1). This becomes much more complex and alarming in a society that is facing the fact that “the problem is no longer one of explaining change, but of explaining nonchange” (Huebner, 1967, p. 174), and that a human being, by his transcendent condition, “has the capacity to transcend what he is to become, something that he is not” (p. 174). Furthermore,

For centuries the poet has sung of his near infinitudes; the theologian has preached of his depravity and hinted of his participation in the divine; the philosopher has struggled to encompass him in his systems, only to have him repeatedly escape; the novelist and dramatist have captured his fleeting moments of pain and purity in never-to-be-for-gotten aesthetic forms; and the [man] engaged in the curriculum has the temerity to reduce this being to a single term-learner (Huebner, 1966, p. 10).

However, the struggle against the Western Cartesian model cannot signify the substitution of Cartesian model for another one. Also, the task is not to dominate such model or to rap with a more Eurocentric humanistic impulse. The task is to pronounce its last words, to prepare its remains for a respectful funeral. The task is not to change the language and concepts, although that is crucial. The task is to terminate a particular hegemonic geography of knowledge, which promotes an epistemological euthanasia.



ICT's non-abysality is "informed by its epistemological rupture from the coloniality of power and disaffiliation with hegemonic dogma, a process that liberates our field of consciousness, opening the way for resurgences of subaltern perspectives, new expressions of solidarity, and the powerful regeneration of that political force necessary for transforming the social and material conditions of our present existence –not only in the mind but also in the flesh" (Darder, 2018, p. xiv). ICT is a "deliberate disrespect of the canon, a struggle against epistemological orthodoxy" (p. xxv), and it attempts "to bring scientific knowledge face-to-face with nonscientific, explicitly local knowledges, knowledges grounded in the experience of the leaders and activists of the social movements studied by social scientists" (p. xxv). This is the very core of its nutritive faculty, to use Agamben's (1999) Aristotelic approach. An itinerant curriculum theory is an exercise of "citizenship and solidarity" (p. xxv) and, above all, an act of social and cognitive justice. It is, as Žižek (2006) would put it, the very best way to understand how reality can explode in and change the real.

I am not claiming a way out that will please everybody. In fact, "a coherent theory is an imposed theory which falsely mythologizes a pseudo-scientific process that has no more to do with real science than astrology does" (Quantz, 2011). ICT is, however, a consequence of the perpetual lack of a dominant praxis of a "perfect just teaching and learning," as Tse (2017) would say (p. 284). An itinerant theoretical approach dares to violate the methodological canon and attempts to go beyond some interesting (counter)dominant clashes to overcome some dead ends and screaming silences, yet it is an epistemological struggle within the insurgent cosmopolitanism platforms (Sousa Santos, 2008) both inside and beyond the Western dominant cartography (2011a). ICT is to de-link towards a polycentric world, as Amin (1990) would put it. There is no question, Darder (2018) sternly claims, that the post-abysal terrain of itinerant curriculum constitutes a complex and challenging political project, yet one that offers us political solace, philosophical inspiration, and pedagogical nourishment on a long and arduous journey. ICT

entails navigating dialectically the often-murky realm of dominant/subordinate relations of power. Yet, it is precisely by consistently traversing the turbulence of this dialectical tension that we become politically primed to ruthlessly critique oppression in ways that prevent us from inadvertently collapsing back into oppressive binary contradictions, from which we ourselves must constantly struggle to emerge *anew*. And further, it is only through such sustained labor and unwavering commitment to denounce the epistemological totalitarianism of our times that we can garner together the moral indignation and political will to announce new ways of knowing, loving and being –beyond the abyssal divide of recal– citrant racisms and neoliberal devastation. (Darder, 2018, pp. xiv-xv)

In this regard, an itinerant theoretical path without floodgates because the best sentinels always have no floodgates (Couto, 2008). In so doing, the itinerant curriculum theory honors a legacy of accomplishments and frustrations, understanding that de-linking will always be to make theory, a just theory. To delink and decolonize, while honoring the legacy of the radical critical path taking



it into a different level, it is also a decolonial attempt “to do critical theory” (Kellner, 1989, p. 2). Respecting the legacy of such generation of the utopia, such decolonial attempt needs cannot ignore the rich legacy of such group of phenomenal utopists, and needs to keep swimming through a radical critical river yet reaching out and recognizing endless tributaries and other rivers and tributaries beyond the river bed of such Modern Western Eurocentric river and, in doing so, produce a new logic towards a new needed utopia. ICT it is a just way to “to ruthlessly problematize and rethink consciousness or to *begin anew*, by way of our subaltern engagements of Marx’s unfinished political economic project, in an effort to deepen and expand its emancipatory vision, namely, the liberation of our humanity –but only now through the complexity of multi-centered epistemological lenses able to withstand the ever-changing character our cultural formations and political manifestations” (Darder, 2018, p. XIII). ICT is a heretopian theory. It is people’s theory.

RECIBIDO: 11-12-2019; ACEPTADO: 17-2-2020



REFERENCES

- AGAMBEN, G. (1999). "Absolute Immanence," in J. Khalfa (ed.) *An Introduction to the Philosophy of Gillen Deleuze*. London: Continuum, pp. 151-69.
- AGAMBEN, G. (2005). *The state of exception*. Chicago: Chicago University Press.
- AHMAD, J. (1984). *Occidentosis. A Plague from the West*. Iran: Mizten Press.
- AHMAD, A. (2008). *In Theory. Classes, Nations, Literatures*. London: Verso.
- AMIN, S. (1990). *Delinking: Towards a Polycentric World*. London: Zedbooks.
- ANZALDUA, G. (2007). *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*. S. Francisco: Aunt Lute Books.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- AUGE, M. (1994) (2003). *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus Editora.
- BAUMAN, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. London: Blackwell Publishers.
- BERARDI, F. (2012). *The Uprising. On Poetry and Finance*. Los Angeles: Semiotext(e).
- BYUNG-CHUL, Han (2018). *A Expulsao do Outro*. Lisboa: Relógio D'Água.
- COUTO, M. (2008). *Terra Sonambula*. Lisboa: Leya.
- DARDER, A. (1991). *Culture and the power in the classroom*. Boulder, CO: Paradigm.
- DARDER, A. (2018). "Ruthlessness and the Forging of Liberatory Epistemologies: An Arduous Journey," in J. Paraskeva. *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.
- DELEUZE, G. (1995). *The Logic of Sense*. New York: Columbia University Press.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995) (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DELEUZE, G. (1990). *Pourparlers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ECO, U. (1984). *Proscript to the Name of the Rose*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- FRASER, N. (1997). *Justice Interrupts. Critical Reflections on the 'Postcolonialist' Condition*. New York: Routledge.
- GIL, J. (2018). *Caos e Ritmo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GIL, J. (1998). *Metamorphoses of the Body*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- GIL, J. (2009). *Em Busca da Idenitidade. O Desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GIL, J. (2010). *O Devir-Eu de Fernando Pessoa*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GOUGH, N. (2000). "Locating Curriculum Studies in the Global Village," *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), pp. 329-42.
- HARDT, M. & NEGRI, T. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- HARVEY, D. (1998). "What's Green and Makes the Environment go Round?," in F. Jameson and M. Miyoshi (eds.) *The Cultures of Globalization. Post- Contemporary Interventions*. Duke University Press, pp. 327-355.



- HUEBNER, D. (1959). *From Classroom Action to Educational Outcomes. An Exploration in Educational Theory*. Madison: University of Wisconsin- Madison.
- HUEBNER, D. (1966). "Curricular Language and Classroom Meanings," in J. Macdonald & R. Leeper. (eds.). *Language and Meaning*. Washington: ASCD.
- HUEBNER, D. (2002). Tape # 1, recorded at 3718 Seminary Rd, Alexandria, VA 22304. Washington. USA.
- JIN, H. (2008). *The Writer as Migrant*. Chicago: The University of Chicago Press.
- JUPP, J. (2017). "Decolonizing and De-Canonizing Curriculum Studies." *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp. 1-22, pp. 1-25.
- KELLNER, D. (1989). *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- KHALFA, J. (1999). "Introduction," in J. Khalfa (ed.) *An Introduction to the Philosophy of Gillen Deleuze*. London: Continuum, pp. 1-6.
- KLIEBARD, H. (1968). "The Curriculum Field in Retrospect," in P. Witt (ed.). *Technology and Curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84.
- KRUG, E. (1969). *The Shaping of the American High School, 1880-1920*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- MALLON, F. (1994). The Promise and Dilemma of Subaltern Studies: Perspectives from Latin American History. *American Historical Review*, 99, pp. 1491-515.
- MACDONALD, J. (1966a). "Language, Meaning and Motivation: An Introduction," in J. Macdonald & R. Leeper (eds.). *Language and Meaning*. Washington: ASCD, pp. 1-7.
- MACDONALD, J. (1966b). "The Person in the Curriculum," in H. Robinson (ed.) *Precedents and Promise in the Curriculum Field*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. 38-52.
- MERLAU-PONTY, M. (1973). *The Prose of the World*. Evanston: Northwestern University Press.
- MIGNOLO, W. (2018). "The Invention of the Human and the Three Pillars of the Coloniality Matrix of Power." In Catherine Walsh and Walter Mignolo. *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, pp. 153-176.
- MOREIRA, M. A. (2017). "And the Linguistic Minorities Suffer What They Must?: A Review of Conflicts In Curriculum Theory Through the Lenses of Language Teacher Education?" *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp. 1-17.
- O'BRIEN, M. & PENNA, S. (1999). *Theorizing Welfare*. London: Sage.
- OLIVEIRA, Ines B. (2017). "Itinerant Curriculum Theory Against the Epistemicide. A Dialogue Between the Thinking of Santos and Paraskeva." *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp. 1-22.
- PARASKEVA, J. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave.
- PARASKEVA, J. (2017). *The Epistemicide*. New York: Routledge.
- PARASKEVA, J. (2018). *Towards a Just Curriculum Theory. The Epistemicide*. New York: Routledge.
- PARASKEVA, J. (2019). "¿Qué sucede con la teoría crítica (currículum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla". Rosa V. Recio (comp.) *Reconocimiento y Bien Comun en Educacion*. Madrid: Morata, 191-230.



- PARASKEVA, J. & SUSSEKIND, M.L. (2018). "Contra a Cegueira Epistemológica nos Rumos da Teoria Curricular Itinerante." *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, pp. 54-85.
- PESSOA, F. (2010). *Textos Filosóficos*, volume II. Lisboa: Nova Ática.
- PESSOA, F. (2014). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Assirio & Alvim.
- PINAR, W. (2000). "Introduction: Toward the internationalization of curriculum studies," in D. Trueit, W. Doll Jr., H. Wang, and W. Pinar (eds.) *The internationalization of curriculum studies*. New York: Peter Lang, pp. 1-13.
- PINAR, W. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PINAR, W. (2013). *Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- POKWEWITZ, Th. (1978). "Educational Research: Values and Visions of a Social Order." *Theory and Research in Social Education*, vol. 4, (4), p. 28.
- POKWEWITZ, Th. (2007) (2007). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society, by Making the Child*. New York: Taylor and Francis.
- QUANTZ, R. (2011). *Rituals and Students Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*. New York: Palgrave.
- REYNOLDS, W. & WEBBER, J. (2016). "Introduction: Curriculum Dispositions," in William Reynold and Julie Webber (eds.) *Expanding Curriculum Theory. Dispositions and Lines of Flight*. New York: Routledge, pp. 1-11.
- SAID, E. (2005). "Reconsiderando a Teoria Itinerante," in Manuela Sanches (org.) *Deslocalizar a Europa. Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Cotovia, pp. 25-42.
- SANTOS, B. (1995). *Towards a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- SANTOS, B. (1999). "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?" *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 54, Junho, pp. 197-215.
- SANTOS, B. (2007a). *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.
- SOUSA SANTOS, B. (2007b). "Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges." *Review*, xxx (1), pp. 45-89.
- SANTOS, B. (2008). "A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade," In B. Sousa Santos & N. de Almeida Filho (eds.), *A universidade no século XXI. Para uma universidade nova* (pp. 13-106). Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- SANTOS, B. (2015). *If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies. Is Humanity Enough?* Stanford; Stanford University Press.
- SANTOS, B. (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm.
- SANTOS, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire*. Durham: Duke University Press.
- SCHUBERT, W. (1986). *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: MacMillan Publishing Company.
- SCHUBERT, W. (2017). "Growing Curriculum Studies: Contributions of João M. Paraskeva." *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp. 1-22, pp. 1-21.



- SÜSSEKIND, M.^aL. (2017). "Against Epistemological Fascism. A Reading of Paraskeva's Itinerant Curriulum Theory." *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp. 1-18.
- TSE, C. (2017). *Chuang Tse*. Lisboa; Relógio D'Água.
- TYACK, D. (1974). *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- WALSH, C. & MIGNOLO, W. (2018). "Introduction," in Catherine Walsh and Walter Mignolo, *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*, Durham: Duke University Press, pp. 1-12.
- WALSH, C. (2012). 'Other' Knowledges, 'Other' Critiques Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the Other America. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), pp. 11-27.
- WILLIAMS, R. (2013). *Long Revolution*. London: Verso.
- ZHAO, W. (2019). *China's Education, Curriculum Knowledge and Cultural Inscriptions. Dancing with the Wind*. New York: Routledge.
- ŽIŽEK, S. (2006). *Bem-Vindo ao Deserto do Real*. Lisboa: Relógio D'Água.



DESARROLLO PERSONAL, PROFESIONAL E INSTITUCIONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ALGUNAS TENDENCIAS PARA EL SIGLO XXI

Francisco Imbernón*
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El artículo analiza la formación y el desarrollo del profesorado. Considerando la formación una parte importante de ese desarrollo, pero no la única. El desarrollo docente se ocasiona por diversos componentes que van impactando en el profesorado a lo largo de su vida. Pero no únicamente un desarrollo profesional sino la importancia de desarrollar el componente personal e institucional. Ese desarrollo se realiza en tres etapas, la formación inicial, la inducción a la práctica y la formación y el desarrollo a lo largo de la vida. Y el artículo propone diversas alternativas actuales que permiten un mejor desarrollo personal, profesional e institucional. La mejora del desarrollo del profesorado es un conjunto de factores que posibilitan, o que impedirán o favorecerán, que el profesorado progrese en el ejercicio de su trabajo, en su bienestar docente y mejore el aprendizaje del alumnado.

PALABRAS CLAVE: desarrollo profesional docente, profesorado, formación inicial, inducción profesional, formación permanente.

PERSONAL, PROFESSIONAL AND INSTITUTIONAL DEVELOPMENT AND
TEACHER TRAINING. SOME TRENDS FOR THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

The article analyses the training and development of teachers. Considering training an important part of that development, but not the only one. Teaching development is caused by various components that influence teachers throughout their lives. However, not only professional development but also the importance of developing the personal and institutional component. This development is carried out in three stages, the initial formation, the induction to the practice and the formation and the development throughout the life. In addition, the article proposes several current alternatives that allow a better personal, professional and institutional development. The improvement of the development of the teaching staff is a set of factors that make it possible, or that will prevent or favour, that the teaching staff progress in the exercise of their work and improve the learning of the students.

KEYWORDS: teacher professional development, teaching staff, initial training, professional induction, permanent teacher training.



1. DESARROLLO Y FORMACIÓN

Nadie duda que a lo largo de los últimos años la formación y el desarrollo profesional del profesorado ha sido una gran preocupación en el campo social y educativo. Solo falta buscar en bases de datos o en las redes para comprobar la cantidad de publicaciones, informes nacionales e internacionales, congresos y jornadas sobre la temática para comprobar que es cierta esa preocupación (Eurydice, 2013; Talis, 2014, 2018; OCDE, 2005). Otro aspecto es el valor real y la aplicación de todo ello, sobre todo en las políticas y prácticas de formación docente, que, desde 2012, fueron recortadas drásticamente en todo el país y que aún perduran instaladas en la administración pública. Y que, hoy día, aún duran sus secuelas y consecuencias.

Ya no estamos en la famosa década de los años 80, década llamada de la formación permanente sobre todo por la aparición de muchos textos anglosajones, cuestionamiento y una cierta formación y propuestas de nuevas organizaciones y alternativas. En el momento actual se tienen otras preocupaciones (metodologías, currículum, organización, evaluación, innovación...), pero, a pesar de ello, el tratamiento de la formación y el desarrollo docente continúa estando en la preocupación de algunas instituciones y muchos docentes.

Como ya he desarrollado en otro artículo (Imbernón, 2002), a menudo empleamos el concepto de formación y el de desarrollo profesional como sinónimos con una equiparación total en sus términos y contenido, haciendo del desarrollo profesional del profesorado una mirada muy restrictiva ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado (y por tanto la culpable si no funciona el proceso educativo). Y no es cierto que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo provocado por la formación. Ya que en el desarrollo docente entran cuestiones de desarrollo personal (vida, situaciones personales, relaciones sociales, afectivas...), estrictamente profesional (formación, salario, carrera docente, alumnado, clima laboral...) e institucional (normativas, estructuras organizativas, clima laboral, jerarquías...) que permiten o impiden el desarrollo de una, adecuada o no, carrera docente a lo largo de la vida.

Por tanto, el desarrollo docente del profesorado es un conjunto de factores que posibilitan, o que impedirán o favorecerán, que el profesorado progrese en el ejercicio de su trabajo. Es cierto que una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo harán y de forma muy decisiva como se comprueba en muchos países donde la situación laboral del profesorado perjudica al componente personal e institucional de su trabajo en la escuela. Se puede tener mucha formación y ejecutar poco cam-

* Universidad de Barcelona, paseo de la Vall Hebrón, 171. 08035 Barcelona. *E-mail:* fimbernon@ub.edu.

bio en las prácticas educativas o ir decayendo profesionalmente, por las otras cuestiones laborales, en una proletarización o en un desencanto realizando una educación más por cuestiones administrativas que educativas.

Por tanto, la formación es muy importante, pero el desarrollo global del profesorado es un proceso de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales a partir del desarrollo como persona, como profesional o trabajador y como integrante en una estructura y organización educativa.

2. LA PARADOJA ENTRE LO QUE SE DICE Y SE ESCRIBE Y LA REALIDAD PRÁCTICA

Quizás una de las preocupaciones más importantes es que se escribe y se habla, desde hace muchos años, en conferencias, seminarios o reuniones, del profesorado reflexivo, crítico, investigador u otras adjetivaciones y la práctica de la formación, en todas sus etapas, puede continuar con un desarrollo implícito de racionalidad técnica, lo que significa que puede continuar en un modelo de entrenamiento o de «ignorancia del profesorado» donde se les ha de iluminar cognitivamente del conocimiento dado por otros, o no contar con ellos y ellas y sus situaciones problemáticas. Hablar, escribir, formar al profesorado sin el profesorado ni sobre los saberes necesarios para la práctica educativa en los diversos contextos.

Y en muchos procesos de formación, soportar la incomodidad de prácticas formativas aburridas basadas en procesos de expertos (donde se pretende «culturar» profesionalmente) que intentan solucionar los problemas genéricos del profesorado. Y que aburren con un exceso de presentaciones expuestas y leídas. Aunque se hable o se ponga como título «ser los protagonistas del cambio». Y eso se puede comprobar en la cantidad de cursos estándar que aún se programan o con tantos expertos (algunos gurús de las redes con pretensión más de vender que de ayudar o transformar) que continúan explicando (no compartiendo) lo que ellos saben o leen (o captan del google) y no lo que parte de las necesidades sentidas de los docentes (las situaciones problemáticas). Aunque se ha de reconocer, desde hace tiempo, que existe una crítica y un cuestionamiento a ese proceso alienador y de domesticación docente y la realización de prácticas de formación alternativas.

Quisiera desgranar lo que sabemos que funciona mejor, dentro de la incertidumbre que caracteriza a las prácticas educativas, y analizar qué provoca ese modelo alienador de entrenamiento formativo y proponer algunas novedades que han ido apareciendo en los últimos decenios del siglo XX y principios del XXI, que pueden posibilitar una mejor profesionalización. También desearía evitar las frases hechas, los textos ya dichos y repetidos hasta la saciedad y los temas más obvios con citas rimbombantes, aunque sean repetidos por ponentes en magníficos *power-points* o vídeos en Youtube.

Si analizamos el desarrollo profesional del docente, encontramos diferencias, pero complementarias en tres etapas formativas, el famoso llamado *contínuum*: la entrada en las universidades, donde se inicia la socialización profesional; la etapa de inserción laboral, o sea, la inducción profesional; y la etapa del desarrollo profesio-



nal continuo, o sea, la formación permanente en el contexto social y laboral. Miremos de analizar las actuales tendencias y preocupaciones de cada etapa.

3. ¿QUÉ HA IDO APARECIENDO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS QUE POSIBILITA LA MEJORA DEL DESARROLLO DOCENTE MEDIANTE LA FORMACIÓN INICIAL?

A) EL PRINCIPIO DE LA SOCIALIZACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE: LA FORMACIÓN INICIAL

Respecto a la formación inicial del profesorado sí que ha habido en los últimos años una gran efervescencia en su análisis, cuando en las etapas anteriores no era tan importante o, al menos, no había tanto debate sobre ella. Y aparecen nuevas preocupaciones y debates.

El tema de la formación inicial del profesorado no universitario siempre ha sido una cuestión discutida y bastante analizada. Hay muchos informes, seminarios, grupos de trabajo autonómicos y variedad de propuestas y estudios anteriores (Eurydice, 2002-2006, 2012, 2013; MEC, 2012; Talis, 2014). Pero parece que ahora mucho más, ya sea por un libro blanco aparecido de improviso y encargado por el Gobierno del Partido Popular, que está lleno de opiniones más que de evidencias y que no llegó a buen término (Marina, 2015), o por la preocupación que muestran los informes europeos.

En primer lugar, aparece una preocupación por el acceso a la profesión del profesorado (Vezub, 2005). O sea, si todos los que solicitan un acceso a esta carrera docente tienen las competencias necesarias para ser docente. Aunque es un tema dudoso y discutido sobre si se puede limitar el acceso a la profesión basándose en algunas pruebas, lo que es cierto es que aparece últimamente en todos los debates sobre la formación inicial y algunas autonomías ya realizan pruebas previas de selección posteriores a las pruebas de selección universitarias.

Se argumenta, aunque no esté comprobado por evidencias, que la selección de entrada a los estudios de profesorado aumentará la calidad de la educación. Se quiere incorporar a candidatos y candidatas que posean competencias para esta profesión mediante pruebas específicas sobre todo en lengua y matemática. Es un tema que necesita una mayor reflexión ya que si, por el número de alumnos y alumnas que demandan la carrera de profesorado, no se permite hacer una entrevista personalizada como en otros países y comprobar otras competencias importantes en el desarrollo del profesorado, podemos perder futuros profesores y profesoras que han tenido algún error en pruebas de papel y lápiz. Muchas veces las limitaciones hacen que lo que parece ser una adecuada solución o propuesta se convierta en algo que no provoca lo que se pretendía.

Cierto que todo lo que tiene que ver con la formación inicial del magisterio siempre ha sido un tema controvertido y paradójico desde sus inicios. Controvertido por la diferencia de modelos de formación a nivel internacional y la paradoja radica en que, de manera constante, se ha calificado como una formación escasa, que no



significa mala sino, en algunos aspectos, inadecuada y, por otro lado, se insta siempre a su mejora, pero se hace muy poco en la realidad de las políticas gubernamentales o universitarias. No importa la persistente recomendación de los informes internacionales que aseguran que su formación es muy importante para el desarrollo del futuro del profesorado y, como consecuencia, para la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, para la mejora del aprendizaje del alumnado (Talis, 2018).

Otra preocupación es la adecuación de los estudios a la realidad social, científica y pedagógica actual. Es cierto que formar a futuros profesores y profesoras ha de incluir una sólida formación pedagógica y práctica que posibilite el trabajo educativo con la realidad social que hoy se tiene, diferente a la de hace años. Pero a veces no queda más que como reflexión o con propuestas que no se tienen en cuenta ya que eso llevaría a una profunda modificación curricular y organizativa.

Pero la estructura curricular que aún perdura contiene muchos componentes de racionalidad técnica donde el futuro profesor o profesora recibe un conocimiento fraccionado del conocimiento y una receptología de lo que pasará cuando se incorpore a la práctica profesional (Guerra y Lobato, 2015). Y, desde hace años, sabemos que eso no forma a futuros profesores preparados para las circunstancias actuales. Y aparece, cuando se incorpora a la práctica profesional, el famoso choque de la realidad o los sueños rotos (Friedman, 2004), muy investigados hace años pero que no repercuten en el cambio curricular que debería hacerse.

Sería necesario no dar tanta importancia a los contenidos disciplinares (con la conocida asignación curricular de lengua y su didáctica en lugar de didáctica de la lengua u otras áreas de conocimiento de didácticas específicas) y dar mucha mayor importancia a tratar de analizar qué significa la innovación educativa en los centros, cómo se realiza el trabajo en equipo y la colaboración y qué se puede hacer en la educación en las nuevas exigencias culturales, sociales y psicopedagógicas. Y, por supuesto, una trama curricular que permitiera tratar muchas más cosas: la igualdad entre los sexos, la atención a la diversidad, los contextos multiculturales, las ciudadanías democrática, solidaria, medioambiental y un largo etc.

Si la gramática del sistema curricular tiene grandes fallos, la preparación del profesorado lo padece. Quizás se tendría que establecer como una espiral que tuviera como eje central la práctica educativa dando a los temas disciplinarios la incidencia en la reflexión en esa práctica y una mayor flexibilidad curricular adecuada a los diversos contextos. Sería necesario que los futuros docentes puedan recibir una visión holística y crítica de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente (González Sanmamed y Fuentes, 2011).

Y no olvidemos la importancia que tienen aquellos y aquellas que forman a los futuros profesores. Algunos con buena intención y creando alternativas docentes, otros con metodologías obsoletas y muchos sin conocer la cultura del magisterio y las circunstancias actuales educativas.

Y quisiera tratar un tema controvertido que aparece a veces como el concepto de «la mística del magisterio», a veces como una mística de servicio herencia de la antigua formación docente. Ello, según algunos autores (Bravo, 2007), impregnaba las escuelas normales que aún existen en algunos (pocos) países latinoamericana-



nos. Nadie duda que estudiar para ser profesor o profesora ha de tener ciertas consideraciones de ir más allá de los conocimientos disciplinares de forma repetitiva y rutinaria. Ser culto, trabajar temas literarios, música, artes plásticas y escénicas, etc. Son fundamentales. Un magisterio culto es muy importante para el sistema educativo. Un magisterio inculto seguirá las directrices de los demás, será más vulnerable al entorno político y social y utilizará el libro de texto único en su enseñanza o copiará de otros. La mística se traduce hoy día por la cultura docente, o sea, una forma de entender la formación del magisterio, más allá de aprender a enseñar y más aprender a compartir, aprender a aprender, a desaprender y a ver el mundo de una determinada forma para ayudar a cambiarlo y cuestionar sus grandes problemas sociales: democracia, solidaridad, violencia de género, medio ambiente, etc. (Darling-Hammond, 2001).

La formación inicial debería proporcionar una formación humana integral que fomentara las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica. Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar en la práctica educativa y que proporcione una apertura a la investigación en estos campos del saber cuando se desarrolle en la práctica educativa y en contextos específicos.

También conocimientos pedagógicos basados en el rigor y la evidencia de los actuales desarrollos de los campos de conocimiento de las materias educativas. Aprender, analizar experiencias, preguntar y proponer innovaciones. Asumir una actitud hacia el cambio y la innovación.

Aprender con una metodología que desarrolle la colaboración (hoy en día las redes son imprescindibles), la crítica, el trabajo con la comunidad, aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, el uso de las tecnologías, los proyectos de trabajo, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo más que a un profesor normativo, técnico y sumiso. Debería darse más importancia a la reflexión y la formación sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y «objetivos» de los conocimientos académicos.

Por lo tanto, todo esto nos tendría que traer a fomentar la investigación, la reflexión y la crítica, desarrollar los saberes mínimos requeridos para el inicio de la enseñanza, para evitar la angustia de la entrada a la profesión, este choque con la realidad, aprender cómo desarrollarse en la atención a la diversidad y todo lo que esto implica (justicia educativa), acercar la relación teoría-práctica y situar la práctica docente como eje nuclear de la formación, entre otras cosas (Tardif, 2004), como hemos comentado anteriormente.

B) LA INDUCCIÓN PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA LABORAL

Y aparece la segunda etapa del desarrollo: el tema de la inserción en la práctica laboral mediante la inducción profesional.

Es cierto que hace tiempo se trataba el tema (Allen, 2009, Marcelo, 2009). No hay acuerdo en el tiempo y, desde hace tiempo, se realiza de forma diferente en



diversos países. Se coincide en que tendría que centrarse en una formación práctica con tutores seleccionados y dar valor a la experiencia docente en las instituciones educativas y convertir esa experiencia en una oportunidad de aprender porque son muy importantes las primeras incursiones en la práctica con la problemática que comporta, ya estudiadas desde hace mucho tiempo. Quedan pendientes muchos temas respecto a la inducción profesional: si la fase de inmersión del profesorado novel en la práctica será evaluada, su nivel salarial, el tiempo de docencia, el papel de las universidades, la formación de los tutores, etc. Nadie duda de la importancia de la inducción profesional en el contexto laboral, pero la aplicación práctica comporta ciertas condiciones que no son fáciles de llevar a cabo en todos los países ya que si se realiza una inducción profesional sería necesario la modificación de la entrada en la función pública ya que no es admisible que se vuelva a preguntar en unas pruebas estandarizadas sobre los conocimientos ya evaluados durante la formación inicial docente, y que los ejercicios y supuestos prácticos se obtienen a través de respuestas teóricas que no tienen nada que ver con la práctica real.

4. EL DESARROLLO DEL PROFESORADO A LO LARGO DE LA VIDA PERSONAL, PROFESIONAL E INSTITUCIONAL

Respecto a la formación permanente o el desarrollo profesional continuo, hace tiempo ya comentaba algunos aspectos a tener en cuenta en ese proceso de formación en los tiempos actuales (Imbernón, 2001), adaptado y actualizado en este artículo.

La formación permanente del profesorado es una necesidad creciente y es reconocida en documentos y normativas como un derecho y un deber que se extiende a todas las funciones que pueden ejercer los docentes. Y tiene que formar parte intrínseca de la profesión introduciendo esta necesidad perentoria desde los inicios de los estudios de profesorado.

Y desde hace tiempo se viene investigando y analizando qué tipo de formación permanente permitirá un mejor desarrollo docente y qué tendría que modificarse para realizar una diferente formación permanente. Parece que últimamente continúa debatiéndose, pero se ha ido diluyendo. Analicemos por qué. Una formación permanente del profesorado que empezó con entusiasmo en 1984 (la década de los 80 fue la década en muchos países de la formación permanente del profesorado) con la creación de los centros de profesores y se paralizaban las actividades centralizadas de los institutos de ciencias de la educación de las universidades que lo habían ido haciendo desde su creación en la década de los años 1970 del anterior siglo.

Fue una época donde se implicaron movimientos, sindicatos y profesorado para mejorar la formación. Se formaron asesores (Alen, 2009), se hicieron experiencias muy interesantes y se teorizó mucho, tanto por el profesorado universitario como por el no universitario.

Ese entusiasmo tenía importantes motivos ya que se descentralizaba la formación en los territorios, se creaban figuras como la de asesoramiento y se iba intro-



duciendo la formación en centros cuyas características eran: una formación en el centro o en el territorio, partir de las necesidades sentidas docentes a partir de las situaciones problemáticas de los contextos, con una participación del profesorado en todo el proceso formativo: planificación, desarrollo y evaluación de la formación. Fue un importante revulsivo para iniciar un cambio en la formación permanente.

Una formación basada en las situaciones problemáticas del profesorado que se daban en la institución educativa, con intención de superar los procesos formativos estándar que trataban la formación como un problema genérico que resolvían expertos y diseminaban para todo el profesorado en cursos o seminarios. La lógica de esa forma de tratar el proceso de la formación ha sido históricamente el positivismo, una racionalidad técnica que buscaba con ahínco acciones generalizadoras para llevarlas a los diversos contextos. Una verdadera falacia. La formación intentaba dar respuesta, sin éxito, a ese problema común. La formación más basada en situaciones problemáticas intenta dar la palabra a los protagonistas de la acción, empoderarlos de su propia formación y mejorar el desarrollo de la innovación institucional en los centros. La formación necesita pasar del desarrollo de la experiencia de innovación aislada a una innovación institucional colectiva que se consolida en las instituciones educativas.

Pero ya sabemos que las políticas públicas condicionan la formación. Una determinada ideología más progresista origina procesos más cercanos a los docentes y una formación más horizontal, con cierta confianza en ellos, y una política más conservadora se aleja más de los docentes, con cierta desconfianza hacia ellos, y confía más en un saber más académico. Y eso ha ido pasando en las diversas autonomías españolas y en otros contextos de diversos países. Y trajo un cierto desánimo de lo que apareció en la década de los años 80 y se había ido construyendo. Y todo ello se agravó con los recortes de la década del 2010, cerrando centros de profesores, recortando la formación de asesores y profesores, aumentando las exigencias hacia el profesorado, aumentando ratios y horarios y asumiendo un mayor papel técnico y burocrático. Desánimo, consternación y gran desconcierto que llevó a una vuelta hacia atrás aplicando el modelo técnico aplicacionista-transmisivo (de lecciones modelo de expertos, de manuales, de formación *on-line*, de nociones, ortodoxia, de competencias...); es decir, que se volvía a la orientación del formador/a hacia la solución de los problemas del profesorado, en lugar de la lucha que se iba llevando por un modelo de formación más regulativo, indagativo y reflexivo (investigación-acción, heterodoxia, modelos variados, inventiva didáctica...), donde es importante la persona, la identidad docente, el contexto, el profesional y la institución y no tanto la normativa, la zona de confort, la rutina y el adocenamiento. Aparece y revive la desprofesionalización y eso empeora la situación de la formación ya que aparece una gran desconfianza hacia ella.

Y la formación permanente ha ido recibiendo nuevos factores que la condicionan: nuevas tecnologías, cambios sociales y del alumnado, la caducidad del conocimiento y, por tanto, también a las instituciones que se dedican a ello, la creciente diversidad, multiculturalidad, conocimiento en otras instancias socializadoras, informes internacionales, leyes y normativas, etc., y también el avance de ciertas ideologías neoconservadoras con un determinado concepto de la formación y del papel del profesorado, con una propaganda mediática de volver a los enfoques tecnológi-



cos, funcionalistas y burocratizantes. Pero todo ello no ha impedido que se hayan ido generando propuestas y alternativas para mejorar el papel del profesorado y su formación a lo largo de la vida personal, profesional e institucional.

5. ¿QUÉ ALTERNATIVAS APARECEN DE MEJORA EN DESARROLLO A LO LARGO DE LA VIDA DOCENTE?

Analizaremos algunas de las alternativas o proposiciones que la experiencia, la evidencia y la investigación nos muestran y nos ayudan a mejorar el desarrollo del profesorado. Algunas ya hace tiempo que están en la palestra de la formación tanto práctica como teóricamente y otras han ido apareciendo en los últimos decenios.

A) EL TRIÁNGULO DEL DESARROLLO DOCENTE

Una de las nuevas miradas es ver que el desarrollo docente no es únicamente desde la perspectiva profesional, sino también como desarrollo personal e institucional. En el profesorado será tan importante el desarrollo como persona (el bienestar docente provoca mejores resultados de aprendizaje), que como el desarrollo profesional (en cuanto que educador o educadora), y el institucional (las relaciones con los compañeros y el desarrollo conjunto en la institución educativa).

Un desarrollo personal, ya que el reconocerse de forma identitaria como docente permite interpretar mejor el trabajo docente, interactuar mejor con los otros, con el contexto que se vive día a día en los centros educativos, ya que las experiencias de vida del profesorado se relacionan con las tareas profesionales ya que la enseñanza requiere una implicación personal. Y una formación basada en la reflexividad será un elemento importante para analizar lo que son o creen ser y lo que se hace y cómo se hace. Ello nos lleva a concienciarse del papel personal del profesorado en los procesos de cambio y en la capacidad de generar cambios en sus contextos educativos y ello lo ha de fomentar la formación. Un profesor o profesora con malestar docente repercute en los procesos educativos. El desarrollo personal basado en un bienestar docente ayuda al docente de forma individual y colectiva a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más efectivo.

Por desgracia, la historia del profesorado es una historia de considerarle una persona dependiente y subsidiaria tratado hace tiempo por la literatura pedagógica (Popkewitz, 1996). En formación permanente, la consecuencia de este tipo de actuación ha ocasionado que el profesorado sea condenado a ser objeto de formación. Así, una persona, a quien se le suponía más conocimiento y saber (a veces mayor experiencia o jerarquía), adoctrinaba a un profesorado sobre la concepción implícita de su ignorancia y acatamiento. El cambio, en el futuro de la formación permanente, pasa por que el profesorado asuma ser sujeto de la formación y no un mero instrumento «objeto» en manos de otros, sea persona o administración.

Y respecto al desarrollo institucional, o sea, en el centro educativo, es, hoy día, una herramienta fundamental en el desarrollo ya que el centro es la unidad



del cambio. Históricamente, los procesos formativos se han tratado como un problema genérico y común que todos y todas podían resolver en las aulas, uniforme, estándar y que había que resolver mediante la solución genérica que los expertos o manuales aportaban. Ello comporta una gran descontextualización de la enseñanza y una gran desconfianza de la formación ya que para diferentes problemas educativos se sugería la misma solución, al margen de la personalidad, contexto geográfico, educativo y social concreto del profesorado y sin tener en cuenta cuáles eran las circunstancias que rodeaban la situación problemática específica. Ello ocasiona planes de formación con un sistema de formación estándar basado en cursos, seminarios o como se les quiera denominar, donde la racionalidad predominante era que los significados y las relaciones de las prácticas educativas eran transmitidas verticalmente. Se pretendía que cambiando al profesorado se cambiaría la educación y sus prácticas. Sin embargo, en la actualidad entrevemos que para cambiar la educación hemos de cambiar al profesorado y también los contextos experienciales donde este interactúa, donde se trabaja y se vive. El contexto en el que se dan las prácticas educativas, o sea, la propia institución educativa, que asume así una importancia decisiva. El desarrollo del profesorado tiene mucho que ver con el desarrollo colectivo y el contexto de la institución educativa.

B) FORMACIÓN UNIDA A UN PROYECTO DE CAMBIO Y NO AL REVÉS

Otra alternativa un poco más antigua pero muy olvidada es unir la formación a un proyecto de trabajo en la institución educativa (OCDE-CER, 1985). Durante muchas décadas la estructura de racionalidad técnica de la formación permanente era realizar procesos de formación normalmente mediante cursos y después imaginar que el conocimiento adquirido serviría para realizar proyectos de cambio en la institución educativa. Y no es así, Es al revés. Se tienen que analizar las situaciones problemáticas de los centros, partiendo de las necesidades sentidas del profesorado, y recibir la formación necesaria para dar respuestas a esas necesidades mediante un proyecto de cambio. Es un cambio de binomio, primero proyecto de cambio y después formación para realizarlo adecuadamente y con rigor. No se puede ir de la teoría a la práctica sin conocer el contexto donde se realiza esa práctica. Lo que se lograba era que una minoría realizara experiencias de innovación en su aula, que desaparecía con ellos o ellas, y no una innovación institucional que quedara en el centro. El cambio de binomio proyecto-formación comporta una consolidación de innovaciones en los centros ya que parte de sus problemas y necesidades y se encuentran soluciones específicas que quedan de forma colectiva en los contextos educativos. Y la formación debería tener más esa orientación que la de formación-proyecto ya que el componente de la contextualización queda difuminado y la innovación se va perdiendo en el tránsito a la práctica educativa.

Es realizar una formación que partiendo de las complejas situaciones específicas educativas ayude a generar alternativas de cambio en el contexto donde se da la educación. Que ayude más que desmoralice o desmotive a quien no puede poner en práctica la solución del experto/a porque su contexto no le apoya o las diferen-



cias son tantas que es imposible replicar la solución (a menos que esta sea rutinaria y mecánica). Por tanto, se reduce la formación estándar para acercar la formación al contexto del profesorado.

Cuando se introduce en la perspectiva formativa el componente de la diversidad y la contextualización como elemento imprescindible en la formación hay un cambio de mirada, ya que el desarrollo de cualquier profesional siempre tiene lugar en un contexto determinado. Todo ello comporta desencadenar una formación desde dentro, en la propia institución, donde se producen las situaciones problemáticas que afectan al profesorado. Y también introducir en el trabajo de proyectos de cambio e innovación la pausa formativa. Hacer pocas cosas y hacerlas bien. No por hacer muchas cosas se provoca mayor formación e innovación. Ello no implica realizar formación estándar para temas muy nuevos o que necesitan información para los docentes. Pero el salto a la implicación y la innovación se da en la formación en la institución educativa.

El profesorado crece y se desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se produce y lo puede compartir con los iguales. Por eso, se ha de unir en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, proyecto y formación, tanto para su desarrollo personal como profesional e institucional.

C) LA HUIDA O CUESTIONAMIENTO DE PRÁCTICAS FORMATIVAS NO RIGUROSAS

Es importante no olvidar la investigación y el rigor en las prácticas formativas. Si el modelo de formación ha de estar basado en la profesionalización y no en el espontaneísmo, la adquisición de conocimientos en los procesos formativos debe estar más basada en la investigación, en las evidencias de las disciplinas pedagógicas y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético donde lo que hacemos ha sido comprobado y evaluado y provoca una mejora. Tener rigor y evidencias de lo que se hace es muy importante para evitar caer en errores o influencias de personas ajenas que imbuen sus ideas a veces con otras intenciones que la mejora de la educación.

La investigación sobre la formación nos lleva a tener en cuenta la práctica real mediante un proceso de adquisición de teoría y de reflexión sobre la práctica. La formación basada en la práctica del docente no consiste en la aplicación de ciertos principios o máximas apriorísticos y de intuiciones, sino que más bien debería ser una reflexión activa y crítica, efectuada con el fin de resolver una situación problemática. Y eso ha sido la reivindicación durante muchos años: un profesorado práctico y reflexivo e investigador de su propia práctica. No podemos realizar prácticas formativas sin preguntarnos qué es lo que ocasionan, para qué sirven y en qué teorías, experiencias y prácticas investigadoras se basan.

Y, sobre todo, cuestionarse colectivamente lo que se hace y por qué se hace como un potente procedimiento para la formación gracias a la acción colaborativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa las situaciones problemáticas reales y toma decisiones para mejo-



rar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa (Monereo *et al.*, 2002). O sea, se convierte en un investigador de su práctica. La investigación, individual y colectiva, nos ayudará a huir de realizar prácticas formativas basadas en la intuición o en las modas.

D) LA COLABORACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA

La enseñanza es un trabajo colectivo. Necesariamente colectivo. Aun podríamos decir más: la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo.

La colaboración docente es un diálogo profesional y de interacción educativa compartida. Una formación sin propósitos de desarrollo colaborativo es una formación llevada al fracaso ya que provocará un gran individualismo, en aulas de puerta cerrada con un celularismo docente y sin compartir lo que se hace. Es necesario desarrollar un clima y una metodología formativa que sitúe al profesorado en situaciones de participación, de aceptar críticas, de tolerancia, de discrepancia, de hablar de todo, suscitando la inventiva y la capacidad de regularlo. La formación debería tener en cuenta el desarrollo de la actitud colaborativa y la tolerancia profesional como proceso imprescindible en la formación del profesorado. Esa formación permitirá salir de los propios límites, ya sean nuestros o impuestos por otros. No tener miedo a lo inesperado, a los cambios, a las nuevas ideas.

La formación sirve al desarrollo cuando propicia un aprendizaje en y desde la colegialidad participativa y no una colegialidad artificial (la colegialidad artificial viene a menudo provocada por la obligación externa de realizar ciertos trabajos que demandan un proyecto colectivo, pero sin el necesario proceso real de colaboración ni basado en necesidades reales) (Hergreaves, 1996). En la colaboración se desarrolla una responsabilidad compartida, el compromiso, la disposición a compartir la tarea compleja de la institución educativa, involucrando siempre la capacidad crítica y de revisión constante.

Colaborar quiere decir compartir con otros, dudas, experiencias, procesos vitales, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos, etc. Hablar de todo. Son elementos importantes en el desarrollo personal, institucional y profesional del profesorado. El individualismo provoca el silencio y la afonía.

Y observar a los compañeros de forma colaborativa. La observación de la práctica docente es una estrategia importante para la mejora de la docencia. Es una práctica colaborativa centrada en el diseño de un proceso de enseñanza.

Hay una serie de modalidades y estrategias formativas importantes y destacadas en las que basar la formación permanente en la colaboración: la potenciación de grupos y redes colaborativos, las comunidades de formación, los grupos de proyectos, los grupos de intercambio de ideas o experiencias, los equipos autónomos de investigación sobre la práctica educativa, etc. Para ello es necesario potenciar en la cultura del profesorado el desarrollo de procesos autónomos colectivos en el trabajo docente, pero entendidos como una autonomía compartida y no como una mera suma de individualidades.



La colaboración desarrolla una actitud crítica y revulsiva de las clases ideadas como celdas, los agrupamientos homogéneos bajo criterios no coherentes, la jerarquización dentro de las instituciones, la creciente especialización y la parcelación de la enseñanza que constriñen e impiden una forma de trabajar conjunta. Por el contrario, el mantenimiento y el conformismo en esas situaciones y estructuras legitiman y facilitan el continuar trabajando de un modo aislado.

E) EL TRABAJO DOCENTE CON LA COMUNIDAD

Otro de los elementos importantes que ha ido apareciendo en el campo educativo es la imposibilidad, en ciertos contextos sociales, de partir del principio de que la enseñanza puede extraer de la exclusión social a la totalidad o a la mayoría de la población. Los actuales contextos sociales, familiares y económicos nos muestran claramente que sin la ayuda de la comunidad que envuelve la institución educativa es difícil, en contextos singulares, luchar contra la exclusión social.

Pero del mismo modo que el profesorado ha de asumir su papel en la estructura organizativa educativa, la comunidad, y sus diversos componentes, también tendrán que asumir el suyo. Será necesario compartir procesos educativos y formación, realizar conjuntamente una reflexión sobre qué es necesario cambiar y cómo en las instituciones para disminuir y desterrar la exclusión social. La formación conjunta con la comunidad se perfila, en los diversos contextos educativos y sociales, como una de las alternativas a la difícil problemática de exclusión social de una parte de la humanidad. El profesorado es un agente activo social y comunitario y la institución educativa ha de ir más allá del proyecto educativo creando un proyecto educativo comunitario.

En cuanto al trabajo conjunto con la comunidad que involucra a la institución educativa como esfera pública, se amplía la noción de escuela y aula y las posibilidades y funciones educativas de estos espacios. Hay un cambio en la organización y gestión. La comunidad no es tanto una estructura como un conjunto de prácticas (Bourdieu, 1991). Ya no se trata de la institución educativa como lugares entre las paredes, sino de cualquier espacio donde se establezca una relación educativa y, por lo tanto, comunicativa entre el alumnado, la comunidad que envuelve el centro y el profesorado. La comunidad se nutre de la comunicación y el diálogo que se establece con el profesorado. Habermas (1998) hablará de una comunidad comunicativa organizada por comunicación y no por autoridad, estado o rito. Esta perspectiva aumenta el grado de responsabilidad y autonomía del profesorado en su gestión educativa y destaca su papel activo en el proceso de cambio educativo y social.

Ser docente es asumir un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, donde adquiere importancia la interacción entre los compañeros y todas las personas vinculadas a la comunidad. El siglo XXI configura una nueva forma de hacer de profesor o profesora puesto que tiene que participar activa y críticamente en su contexto y transmitir a los futuros ciudadanos y ciudadanas unos valores y unas formas de comportamiento democrático, igualitario, respetuoso de la diversidad cultural y social, del medio ambiente, etc.



F) EL PAPEL DEL FORMADOR O FORMADORA Y DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PERMANENTE

La práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador u otro medio lo dice o lo pregona. La crisis del solucionador educativo en la formación del profesorado está ya abierta, a pesar de la larga tradición de su práctica formativa.

Poco a poco ha ido surgiendo la conciencia de que el formador o formadora debe asumir más un papel de práctico reflexivo, en un modelo más regulativo en el que será fundamental ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que le ayude a mejorar. El formador ha de ayudar a saltar esos obstáculos, personales e institucionales, para que el profesorado encuentre la solución a su situación problemática en el contexto donde trabaja. En el futuro será más necesario disponer de formadores diagnosticadores que de solucionadores de problemas educativos ajenos.

La profundidad de ese cambio, desde el punto de vista del formador o formadora, tiene lugar cuando la formación pasa de ser un proceso de actualización desde arriba a convertirse en un espacio de reflexión, intercambio, de aprendizaje, formación horizontal e innovación para que el profesorado aprenda. Se pone más énfasis en la formación el aprendizaje del profesorado que en la enseñanza del mismo. Ello implica, por parte de los formadores, una visión global de lo que es la formación y, por supuesto, una nueva metodología de trabajo con el profesorado. No es lo mismo transmitir que compartir, ni actualizar que analizar, ni aceptar que reflexionar... No es lo mismo explicar mi teoría y mi práctica como formador que ayudar a descubrir la teoría implícita de las prácticas docentes para ordenarla, fundamentarla y revisarla; o para destruirla si fuera preciso. La formación tiene un papel crucial en ayudar a remover el sentido común pedagógico, las ideas preconcebidas que no funcionan, a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos del profesorado que aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los esquemas teóricos que los sustentan. De ahí que la práctica formativa siempre es compleja, como todo proceso de educación y vida (Morin, 2001).

El formador o formadora en la formación permanente debe asumir más un papel de práctico colaborador, en un modelo más reflexivo en el que será fundamental crear espacios de aprendizaje para ayudar a que el profesorado encuentre «su» solución para acceder a un proyecto que le ayude a mejorar. Solo cuando el profesorado encuentra solución a su situación, la interioriza y la experimenta se da un cambio en la práctica educativa.

También la estructura organizativa de la formación permanente debería cambiar. Si durante mucho tiempo 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, redes de formación, intercambio e innovación, aún más cercanas a las instituciones educativas y, por supuesto, introducir la formación dentro de las escuelas y los contextos. El modelo de entrenamiento mediante planes institucionales debe entrar en crisis para dejar paso a un modelo más indagativo y de desarrollo y mejora de la enseñanza mediante proyec-



tos de cambio y de innovación donde el profesorado de un contexto determinado asuma el protagonismo que deben tener y sean ellos quienes planifiquen, ejecuten y evalúen su propia formación, con ayuda o sin ella.

Ello supone una orientación de la formación hacia un proceso de provocar una reflexión basada en la participación y mediante metodología formativa basada en casos, intercambio, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones específicas, elaboración de proyectos, indagación de problemas prácticos, etc., y de reflexión crítica y propuestas a nuevas políticas formativas. Exige un planteamiento diferente de la formación, donde predomina el trabajo conjunto, la profesionalización rigurosa y la denuncia de procesos ineficaces y nuevas propuestas colectivas.

G) EL PROFESORADO COMO SUJETO DE FORMACIÓN

El profesorado debe ser sujeto de formación y no objeto de ella. Históricamente ha sufrido un proceso donde ha predominado ser objeto de formación y ser afónico en la intervención educativa. Pasar a ser sujeto de formación es dar la voz y el protagonismo a los docentes. Es tener en cuenta la capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas. Y donde la escuela es la unidad del cambio y no el profesorado individual o aislado (Senge, 2000), como en perspectivas formativas técnicas y horizontales. Creerse en la capacidad de generar conocimiento pedagógico significa empoderar al profesorado como sujeto de formación y una formación horizontal. Una formación que acepte la reivindicación de la subjetividad del profesorado, de la identidad docente como un dinamismo de forma de ver y transformar la realidad social y educativa y de la capacidad de producción de conocimiento, que permita complementar la identidad del sujeto docente con la identidad grupal (Prieto-Parra, 2004). Lograr una visión crítica de la enseñanza para analizar la postura, los imaginarios de cada uno delante de la enseñanza y el aprendizaje, que aliente a la confrontación de preferencias, actitudes y valores, donde prevalezca el encuentro, la colaboración, la participación, la experiencia y la reflexión sobre lo que se hace entre colegas como elemento fundamental en la relación educativa (Day, 2006). Poner encima de la mesa lo que se piensa para confrontarlo con lo que piensan los demás y llegar a acuerdos conjuntamente.

Participar como sujeto en la formación significa participar de una manera consciente, implicando la ética, los valores, la ideología que permite comprender a los demás, analizar sus posicionamientos y sus visiones específicas. También será necesario que la formación suponga una mejora profesional posible y que esté suficientemente explicitada y resulte comprensible. Ello no evita que la formación, en cuanto que proceso de cambio, siempre generará resistencias, pero estas tendrán un carácter de rechazo si la formación se vive como una imposición arbitraria, de sumisión de ideas de otros, aleatoria, no verosímil y poco útil.



H) LA FORMACIÓN EN UN CONTEXTO COMPLEJO

No podemos olvidar que la formación permanente del profesorado se mueve en un mundo cada vez más complejo. La complejidad del entorno y del contexto educativo repercute en los procesos formativos. Esa creciente complejidad social y educativa origina que la profesión docente y su formación se hacen, en concordancia, también más complejas. No hay soluciones viejas para problemas nuevos. Reconocer la complejidad del pensamiento, de los valores y de la práctica docente significa reconocer que, la educación como fenómeno social, político e ideológica es una red abierta y que esa abertura hace que, a veces, se pueden tomar decisiones sin reflexionar (o intuitivas o desesperadas) y que promover una formación que facilite la reflexión sobre la complejidad puede hacer que el profesorado sean mejores gestores de la enseñanza-aprendizaje y de las emociones que comportan una determinada forma de ver los procesos educativos.

Introducirse en la complejidad desde la mirada de la formación significa intentar entender y comprender lo que pasa dentro y fuera de la institución, salir de los límites que nos imponemos inconscientemente (Morin, 2001) y tener la capacidad de autoorganizarse como colectivo en redes de intercambio y buenas prácticas. También quisiera hacer constar que dar respuesta a la complejidad educativa no significa el desorden, el escepticismo y el relativismo del todo vale o que la complejidad nos ha dejado desnudos de orden, valores o de normas como algunos apologetas de la postmodernidad insinúan. Al revés, es abrirnos a nuevas ideas y no tener miedo a los cambios.

I) FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y LA (NO) CARRERA DOCENTE

La carrera profesional vista como una parte importante de la profesionalización de los enseñantes es necesaria y bastante importante. La carrera docente es un elemento fundamental del desarrollo docente (Redon, Serra y Angulo, 2015) y la actual carrera del docente es plana, o sea, con poca promoción. Un profesorado sin carrera es un profesorado que puede no tener estímulos ya que no mejora su situación personal, profesional e institucional, ni motiva a mejorar el conocimiento y los saberes educativos, ni las habilidades y las actitudes de los trabajadores de la enseñanza.

Desde hace tiempo existen alternativas (Redon, Serra, Angulo, 2015). Por un lado, la posibilidad de promocionar saliendo de la institución educativa, y, complementariamente, es aquella que permite que los enseñantes se desarrollen dentro del sistema educativo práctico, o sea, dentro de las instituciones educativas. Si hubiera un estímulo de quedarse dentro de las instituciones educativas se permitiría que se quedaran muchas personas valiosas en los centros y ganaría el sistema educativo.

Una carrera profesional potencia un desarrollo docente más grande en los enseñantes, sobre todo en aquellos que quieren quedarse en las escuelas y continuar trabajando por la innovación. No puede ser que la promoción del profesorado se realice tan solo verticalmente, saliendo de su hábitat de trabajo, puesto que esto convierte la carrera profesional en una aspiración individual y no en un desarrollo



colectivo y de mejora social. Y esto desmotiva a muchos enseñantes, que ven que son castigados promocionalmente para quedarse. Si no hay carrera docente se cae en el peligro de beneficiar al que no hace nada o se acomoda en los aspectos normativos y administrativos.

Tenemos que avanzar en todos los componentes que ayuden a mejorar la profesión docente y establecer un nuevo concepto de carrera profesional docente basado en el estímulo y el reconocimiento de los méritos acreditados. Seguro que ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza.

Se necesita una formación que desarrolle al profesorado como persona, como profesional y como miembro de una institución educativa. Y ello requiere una formación inicial, una inducción laboral y permanente a lo largo de la vida, muy diferente. La formación debe servir para la mejora, no para el hastío, la rutina y la desprofesionalización, y también como revulsivo crítico frente al propio sistema formativo y educativo.

RECIBIDO: 9-10-2019; ACEPTADO: 17-2-2020



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEN, B. (2009). «El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Profesorado». *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 79-87. Consultado en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9225/1/rev131ART5.pdf>.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BRAVO REINOSO, P. (2007). «Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación», en *El sujeto en la educación*. Quito: Editorial Abya Yala.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Barcelona: Narcea.
- EURYDICE (2002). «Temas clave de la educación en Europa». Volumen 3. Informe 1: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en https://sede.educacion.gob.es/publivena/descargas.action?f_codigo=11393&codigo.
- EURYDICE (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consultado en file:///C:/Users/Francesc/Downloads/evaluacion_calidad_formacion_profesorado_europeo_eurydice.pdf.
- EURYDICE (2012). *Cifras clave de la educación en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/cifras-clave-de-la-educacion-en-europa-2012/ensenanza-union-europea/15849>.
- EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in European*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FRIEDMAN, I.A. (2004). «Directions in teacher training for low-burnout teaching», en E. Frydenberg (ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 305-326). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E.J. (2011). «El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente». *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- GUERRA, N. y LOBATO, C. (2015). «¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa?». *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), pp. 331-342.
- HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta, Madrid.
- HERGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (2001). «Claves para una nueva formación del profesorado». *Investigación en la escuela*, n.º 43, pp. 57-66.
- IMBERNÓN, F. (2010). «Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica». *Revista Educar* 30, 15-25.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J. et al. (2015). Consultado en <file:///C:/Users/Francesc/Downloads/libroblancomarina.pdf>.
- MEC (2012). *Panorama de la Educación 2012: Indicadores de la OCDE*. Consultado en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/panorama-de-la-educacion-2012-indicadores-de-la-ocde/educacion-estadisticas-espana-europa/15844>.
- MORIN, E. (2001). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.



- OCDE-CERI (1985). *Formación profesores en ejercicio. Condición de cambio en escuela*. Madrid: Narcea.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- POPKWITZ, T.S. (1996). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PRIETO-PARRA, M. (2004). «La construcción de la identidad profesional del docente. Un desafío permanente». *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- REDON, S., SERRA, L. y ANGULO, F. (2015). Ley de la carrera docente: un punto de quiebre. Consultado en https://www.academia.edu/13245173/Ley_de_Carrera_Docente._Un_punto_de_quiebre.
- SENGE, P. *et al.* (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- TALIS (2014). Informe TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Consultado en <http://www.mecde.gob.es/inee>.
- TALIS (2018). Informe Talis 2018. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluacionesinternacionales/talis/talis-2018.html>.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- VEZUB, L. (2005). «Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España». Buenos Aires: Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.



LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

Amador Guarro Pallás
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este estudio de reflexión teórica plantea la necesidad de profundizar en la idea de coherencia institucional desde una perspectiva integradora de las dimensiones básicas de la cultura escolar, porque la evidencia está demostrando que es un factor de calidad educativa de primer orden. Desde nuestras administraciones educativas, tanto no universitarias como universitarias, se vienen realizando intentos de avanzar por ese camino, pero en la dirección equivocada, al menos, por dos motivos: 1) no se parte de una idea clara de qué se entiende por coherencia institucional, más allá de vagos lemas de sentido común; 2) han descuidado el proceso de construcción de esa coherencia y han optado por una vía burocrática e impositiva cuya falta de eficacia real ya se ha demostrado fehacientemente. Desde estas páginas queremos avanzar tanto en la conceptualización como en el proceso de construcción de la coherencia institucional, ofreciendo una propuesta más adecuada al conocimiento existente sobre el cambio educativo y la mejora de la calidad de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: cambio educativo, coherencia curricular, coherencia institucional, formación del profesorado, mejora de la escuela.

BUILDING INSTITUTIONAL COHERENCE

ABSTRACT

This study of theoretical reflection raises the need to delve into the idea of institutional coherence from an integrative perspective of the basic dimensions of school culture, because the evidence is showing that it is a factor of educational quality of the first order. Attempts are being made by our educational administrations, both non-university and university, to advance along this path, but in the wrong direction, for at least two reasons: 1) there is no clear idea of what is meant by coherence institutional, beyond vague common sense slogans; 2) they have neglected the process of constructing this coherence and have opted for a bureaucratic and tax pathway whose lack of real efficacy has already been reliably demonstrated. From these pages we want to advance both in the conceptualization and in the process of building institutional coherence, offering a more adequate proposal to the existing knowledge on educational change and the improvement of the quality of teaching.

KEYWORDS: curricular coherence, educational change, institutional coherence, school improvement, teacher education.



El alma humana está hecha de tal manera que soporta mal las contradicciones, la incoherencia y el desorden, pero se rebela, sin embargo, cuando se le invita a adoptar una coherencia construida por otros (...) En toda organización pueden identificarse actores que obran en aras de la coherencia, mientras que otros actores, menos preocupados por el conjunto, combaten los intentos de aplicación de la coherencia en el sistema en cuanto éstos limitan su grado de libertad o sus privilegios (Perrenoud, 2010: 107).

Perrenoud refleja con gran acierto la contradicción en que nos movemos cuando hablamos de la coherencia en educación. Probablemente existe un continuo entre dos extremos no deseables: la ausencia total de coherencia y la coherencia absoluta. Y es muy probable que lo más adecuado, y difícil, sea encontrar en cada caso el grado de coherencia necesario para que la acción educativa se conciba y desarrolle con ciertas garantías de éxito.

Lo cierto es que desde hace tiempo (Nixon, 1991; Russell, McPherson y Martin, 2001) la coherencia está siendo un aspecto relevante en todos los asuntos que tienen que ver con la educación en general y con el cambio educativo en particular. Y ese interés nace porque la coherencia ha pasado a ser no sólo una exigencia teórica, también un factor de calidad que influye en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Cada vez más, se constata que la relación entre coherencia y rendimiento del alumnado es más consistente y, por tanto, deseable en las instituciones educativas.

Sin embargo, los estudios la abordaban separada y fragmentadamente. Se habla de la coherencia en el sistema educativo (Fullan y Quinn, 2015). De la coherencia curricular en general (Gagné, Dumont, Brunet y Boucher, 2013; Muller, 2009). De la referida a los planes de formación dirigidos al alumnado (Beltrán y San Martín, 2000; Cohen y Ball, 1996; Smith, Smith, y Bryk, 1998; Guarro, 2002 y 2005a). O de la coherencia de los programas de formación del profesorado (Broad, Stewart Rose, Lopez y Baxan, 2013; Canrinus, Bergem, Klette y Hammerness, 2017; Canrinus, Klette and Hammerness, 2017; Goh y Canrinus, 2017; Grossman, Hammerness, McDonald y Ronfeldt, 2008; Hammerness, 2006; McQuillan, Welch y Barnatt, 2012; Perrenoud, 2010; Samaras, Frank, Williams, Christopher y Rodick, 2016; Smeby y Heggen, 2014; Ummels, Kamp, Kroon y Boersma, 2015; Weston y Henderson, 2015). Por otro lado, también se habla de la coherencia entre los factores organizativos (Bryk, Lee, y Holland, 1993; Coleman, Hoffer, y Kilgore, 1982; Hill y Celio, 1998; Sergiovanni, 1994). Y de la coherencia y el rendimiento del alumnado (Bateman, Taylor, Janik y Logan, 2008; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2009; Fortus y Krajcik, 2012; Johnson, 2008 y Newman *et al.*, 2001).

El estudio que realizaran Newmann *et al.* (2001, 2001a y 2001b), replicado posteriormente por Johnson (2008), y las propuestas de mejora institucional de Hopkins (2002) y Hopkins y otros (2001) relacionaron por primera vez todas las dimensiones que caracterizan la cultura escolar: curricular, organizativa y profesional.

En este trabajo nos vamos a centrar en la coherencia institucional porque es la más comprensiva de todas, aunque algunas de las ideas que vamos a exponer se podrían trasladar a cualquier tipo de coherencia educativa. Y organizaremos nues-



tra propuesta en torno a dos ejes: uno, de carácter más conceptual o sustancial, que ofrece una visión de lo que podemos entender hoy por coherencia institucional; y otro, de carácter más sintáctico o dinámico, que analiza cómo concebir el proceso de construcción de la coherencia institucional.

¿QUÉ ES LA COHERENCIA INSTITUCIONAL?

Es difícil encontrar una definición académica y rigurosa sobre la coherencia institucional. Lo que hemos hallado al revisar la literatura son aproximaciones desde distintos puntos de vista. Aquí voy a ofrecer dos versiones, reconstruidas a partir de esa revisión.

La primera es muy descriptiva y sólo pretende la identificación de los atributos críticos que caracterizan a la coherencia institucional. Podríamos enunciarla así: la coherencia institucional es la relación significativa entre los distintos aspectos, dimensiones, procesos y políticas que constituyen la cultura escolar, construida con la intención de mejorar los aprendizajes del alumnado.

La segunda pretende ser más empírica, en el sentido de comprobable, y establece las condiciones para comprobar si una institución es coherente o no. A tal efecto, hemos construido el siguiente enunciado: una institución educativa es coherente si las decisiones que se adoptan acerca de las dimensiones, procesos y políticas, constitutivos de su cultura, están relacionadas entre sí (si es posible con una relación estadísticamente significativa) y tienen la intención de mejorar los aprendizajes del alumnado.

Desde este punto de vista, Newman *et al.* (2001) ofrecen una definición más operativa, que analizaremos más adelante, puesto que identifican las principales decisiones que hay que adoptar para que un centro sea coherente. Nosotros preferimos dejar más abierta esta identificación porque aún no estamos en condiciones de que esas decisiones que propone Newman sean universalmente las que definan la coherencia institucional en cualquier contexto educativo.

De estas definiciones lo que se desprende de forma inequívoca son tres ideas clave en torno a la coherencia institucional:

1. Las dimensiones de la cultura escolar (aspectos, procesos, políticas).
2. Las relaciones que se tienen que establecer entre las dimensiones, aspectos, procesos y políticas de la cultura escolar.
3. La exigencia de que esas relaciones tienen una intencionalidad muy clara: influir en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

1. LAS DIMENSIONES DE LA CULTURA ESCOLAR

En este contexto, la cultura escolar es una construcción que resulta de la consideración de distintas dimensiones (así como los procesos y políticas que, en torno a cada uno de sus aspectos y elementos, adopte la institución escolar), que determi-



nan lo que el alumnado de una institución educativa aprende, explícita e implícitamente. La cultura escolar abarca todos los acontecimientos que ocurren en una institución educativa, desde la forma en que el alumnado accede a ella; la forma en que aprende y es evaluado; el modo en que esa institución funciona, se relaciona con las familias y con el entorno inmediato y mediato; la manera en que selecciona a su profesorado, lo forma, lo evalúa, le asigna tareas; el modo en que el profesorado desarrolla su trabajo; etc.

En nuestra opinión, y para este propósito, podemos considerar tres grandes dimensiones, sin pretensión de excluir otras propuestas igualmente adecuadas: 1) curricular; 2) organizativa; y 3) profesional.

La dimensión curricular tiene que ver con todas las decisiones relacionadas con el currículum: selección y secuenciación de los aprendizajes; organización de los contenidos; enseñanza y evaluación. Adaptaciones del currículum a la diversidad del alumnado. Creación y supresión de materias o asignaturas. Oferta de optatividad, etc.

La dimensión organizativa es muy amplia y abarca las decisiones en torno al funcionamiento del centro (estructuras organizativas; sistema de elección o selección, funciones y roles de los administradores; procesos de toma de decisiones; organigrama, liderazgo, etc.); organización del tiempo y del espacio del centro; selección del profesorado; asignación de la docencia al profesorado; relaciones del centro con las familias y con el entorno (entendiendo el entorno desde el más inmediato –barrio, municipio...– hasta el más mediato –gobiernos provinciales, autonómicos estatales–); participación de la comunidad educativa; coordinación; clima; convivencia; tutorías; orientación educativa y profesional...

La dimensión profesional se centra en el profesorado y se refiere a cuestiones tales como su perfil y funciones profesionales; las condiciones del puesto de trabajo (horario, salario...), y, de forma muy especial, la formación permanente del profesorado...

2. LAS RELACIONES Y LAS DIMENSIONES

Esta idea es fundamental para entender y explicar la coherencia porque es su esencia. Podríamos hablar de dos tipos de relaciones: 1) relaciones intradimensionales, es decir, entre todos los elementos y procesos de cada una de las dimensiones; y 2) relaciones inter-dimensionales, es decir, entre las tres dimensiones de la cultura escolar, o sea, entre sus elementos, políticas y procesos para que esa cultura, como resultante de todo ello, resulte coherente.

El currículum que se desarrolla en los centros debe establecer relaciones coherentes entre todos sus elementos y procesos. Por ejemplo, podemos establecer una relación entre tipos de contenidos y tipos de estrategias de enseñanza (Romiszowski, 1981):



TIPOS DE CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
Hechos	Expositiva (reducida)
Conceptos	Descubrimiento
Primarios	Expositiva
Secundarios	
Procedimientos	Expositiva (demostración)
Simples	Mixta
Razonados	(expositiva-descubrimiento)
Principios	Descubrimiento

También podemos establecer una relación fundada entre los tipos de contenidos y los tipos de agrupamiento del alumnado:

TIPOS DE CONTENIDO	TIPOS DE AGRUPAMIENTO
Hechos	Individual
Conceptos	Individual
Primarios	Grupal
Secundarios	
Procedimientos	Individual
Simples	Grupal/Individual
Razonados	
Principios	Grupal

Deberíamos ser capaces de establecer relaciones parecidas entre los contenidos del currículum y su evaluación; o entre las competencias curriculares y su evaluación. Y así entre todos los elementos y procesos curriculares. Igualmente, deberíamos poder establecer relaciones coherentes entre todos los elementos y procesos de la dimensión organizativa y entre todos los elementos y procesos de la dimensión profesional.

Pero por otra parte, también deberíamos ser capaces de relacionar coherentemente la dimensión curricular con la organizativa y con la profesional. Parece lógico, de sentido común y científicamente probado que el eje de este tipo de relaciones debe ser la dimensión curricular, porque es la esencia de la cultura de la escuela, y las otras dimensiones deben concebirse en función de ella y para facilitar su desarrollo. Es decir, que la organización de un centro tiene que dar respuesta a las decisiones que se adopten en torno al currículum. Por ejemplo, la organización del tiempo y del espacio tiene que realizarse en función de las decisiones que se hayan adoptado en relación con la forma en que se va a organizar el currículum y en función de las propuestas metodológicas que se realicen. Si hemos decidido desarrollar metodologías basadas en la interacción social entre el alumnado, mediadas por el profesorado, no podemos encontrarnos aulas con pupitres individuales clavados al suelo porque se impide el trabajo cooperativo en pequeños grupos. Si se va a trabajar por proyectos de investigación cooperativos, que exigen altos niveles de integración curricular, no se pueden establecer los horarios por materias y con módulos rígidos. Si necesitamos organizar el espacio de las aulas por zonas funcionales, no



podemos encontrarnos las aulas llenas de pupitres sin espacios adecuados para esas zonas y un adecuado acceso del alumnado a ellas.

Las decisiones institucionales que se adopten en relación con la dimensión profesional deben perseguir la mejora y el desarrollo óptimo del currículum de cada centro. Así, los contenidos, las acciones y las estrategias que se decidan en torno a la formación permanente o continuada del profesorado tienen que responder a las demandas y necesidades del currículum establecido.

El problema es que no siempre es fácil identificar los procesos y políticas de cada una de las dimensiones que deben relacionarse necesariamente para ofrecer grados de coherencia aceptables, ni siempre disponemos del conocimiento científico suficiente para establecer relaciones sólidas entre los elementos y procesos de cada una de las dimensiones (coherencia intradimensional), y mucho menos aún entre los procesos y políticas de esas dimensiones (coherencia interdimensional).

Más adelante plantaremos una primera concreción de las principales relaciones que deben establecerse, pero somos conscientes de las limitaciones que plantea el conocimiento disponible al respecto.

3. LA COHERENCIA Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO: UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

Newman *et al.* (2001a y b) formulan una hipótesis de trabajo en la que se establece una fuerte relación entre el marco o sistema para la mejora institucional, es decir, el conjunto de políticas y prácticas de cada centro educativo, la coherencia de los programas formativos y el rendimiento del alumnado. Según este planteamiento, recogido más recientemente por Johnson (2008), se puede afirmar que la evidencia empírica obtenida hasta la fecha relaciona los esfuerzos de mejora escolar que sirven para fortalecer la coherencia de los programas de enseñanza de una escuela con el aumento del rendimiento del alumnado. Nosotros asumimos esta hipótesis, pero creemos que sería más adecuado matizarla del siguiente modo.

En primer lugar, sostenemos que la relación entre los esfuerzos para mejorar (es decir, la política de cada escuela para lograr su mejora) y la coherencia de los programas de enseñanza no es unidireccional sino bidireccional. De tal modo que podemos afirmar que si bien es cierto que las políticas de mejora de la escuela favorecen la coherencia, no lo es menos que la construcción de la coherencia favorece el proceso de mejora escolar.

En segundo lugar, debemos precisar mejor la naturaleza de esa relación. ¿Es una relación causal? ¿Es una correlación significativa en términos estadísticos? ¿Es una relación teórica que habrá que ir contrastando poco a poco en función de las evidencias empíricas obtenidas? En este último caso, ¿disponemos de conocimiento suficiente para establecer relaciones (del tipo que sea) entre todos los elementos y procesos de cada uno de los elementos y procesos (políticas y proceso de mejora; coherencia institucional y rendimiento del alumnado) implicados en esta hipótesis?

Por otra parte, la relación entre la coherencia institucional y el rendimiento del alumnado, establecida en términos de significación estadística, aún no es con-



sistente. El estudio de Newman en las escuelas primarias de Chicago (Newman *et al.*, 2001) demuestra que existe una relación positiva entre la mejora de la coherencia y la mejora de los resultados del alumnado. Las escuelas que empeoraron en coherencia perdieron terreno en cuanto al rendimiento del alumnado en relación con otras escuelas primarias. Sin embargo, según los hallazgos del estudio de Johnson en las North Carolina Middle Schools (Johnson, 2008), no hay una correlación positiva estadísticamente significativa entre la coherencia de los programas y el rendimiento del alumnado.

La explicación de esta inconsistencia de los resultados es compleja y atiende a diversos argumentos. El primero de ellos tiene que ver con la dificultad para medir la coherencia institucional de un centro. Tanto en un estudio como en otro se ha utilizado una encuesta tipo Lickert al profesorado en torno a trece indicadores (anexo 1). El primer problema radica en el propio instrumento de medida. Una encuesta mide más las percepciones del profesorado al respecto que la realidad. Si bien las percepciones son importantes, sería conveniente completar el análisis con la revisión de documentos, observaciones de clases, actas de las reuniones de coordinación, etc.

El segundo argumento tiene que ver con los aprendizajes y el rendimiento del alumnado, y presenta dos vertientes diferentes aunque muy relacionadas: 1) qué entender por aprendizajes o rendimiento; y 2) la dificultad para medir esos aprendizajes o rendimiento del alumnado. La primera cuestión se refiere a lo que vamos a entender por aprendizajes o rendimiento del alumnado a la hora de decidir si ha habido mejora o no. La cuestión es muy compleja y remite a muchos interrogantes: ¿vamos a considerar todos los aprendizajes que establece el currículo o sólo los que se evalúan mediante las pruebas externas estandarizadas?, ¿vamos a tener en cuenta los resultados que tienen que ver con los aprendizajes estrictamente curriculares o también vamos a considerar otros tipos: mejora del ausentismo y del abandono; mejora de la convivencia escolar, etc.? En relación con la segunda cuestión, los dilemas se presentan en torno a la medición del rendimiento: ¿consideraremos los resultados que ofrecen las pruebas estandarizadas que se utilizan para rendir cuentas o consideraremos las pruebas propias elaboradas por el profesorado de cada centro? Como hemos señalado, ambas cuestiones están relacionadas porque el uso de pruebas estandarizadas limita los aprendizajes que se van a medir y la calidad de la medida que se ofrece (hay tipos de aprendizajes y niveles de aprendizajes que no se pueden evaluar con pruebas de lápiz y papel).

En este sentido, en el estudio de Chicago se utilizaron múltiples medidas para determinar el rendimiento del alumnado, mientras que en el de Carolina del Norte sólo las pruebas estandarizadas, y, como señala Johnson (2008), en este último caso se produjo una falta de alineación entre los indicadores de la coherencia y los criterios de rendición de cuentas. Incluso se llega a formular una hipótesis alternativa para explicar esos resultados adversos: el aumento de los niveles de coherencia del programa de enseñanza contribuye a disminuir el rendimiento estudiantil en pruebas estandarizadas. Y ello porque los centros con mayor coherencia son capaces de construir un currículo propio que no siempre se limita a las estrictas prescripciones de los distritos ni a los tipos de aprendizaje que miden las pruebas estandarizadas.



LOS PROCESOS (Y LAS DECISIONES Y CONDICIONES) CONSTITUTIVOS DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

Al hablar de las relaciones entre las dimensiones de la cultura escolar ya apuntábamos la necesidad de identificar los componentes (elementos, procesos y políticas) determinantes de la coherencia institucional. Partimos de la hipótesis de que no todos los componentes de cada una de las dimensiones son igualmente determinantes porque su influencia en la mejora de la institución en general y del rendimiento del alumnado en particular no es la misma. Además, tenemos que trabajar con una cierta economía a la hora de decidir sobre los componentes principales de la coherencia porque cuantos más incluyamos más complejo e inabarcable será el proceso de construcción de la coherencia. Es preciso, pues, estar seguro de que se incluyen los realmente determinantes, pero no más.

En este sentido, vamos a considerar dos propuestas que, desde enfoques diferentes, se han realizado al respecto y han tenido gran influencia sobre la mejora de la escuela.

La primera la realizaron Hopkins *et al.* (2001) y Hopkins (2002) en relación con la última versión del movimiento denominado «mejora de la escuela», que se configura como la fusión de los movimientos de las escuelas eficaces y de mejora de la escuela. Este nuevo enfoque de la mejora escolar «se focaliza explícitamente en el incremento de las experiencias de aprendizaje, en los resultados y en el progreso del alumnado» (Hopkins *et al.*, 2001: 7), y caracteriza a una *buenas escuela* como aquella que crea las condiciones necesarias para que se produzca una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Dicho al contrario, una buena enseñanza y un buen aprendizaje no pueden darse, al menos de forma consistente, en una escuela que no sea capaz de crear esas condiciones. Las buenas escuelas se caracterizan por 1) su capacidad de planificación colaborativa centrada en los resultados de aprendizaje del alumnado; 2) un desarrollo profesional del profesorado comprometido con la mejora de las prácticas docentes; 3) la capacidad de investigación de la escuela; y la 4) implicación del alumnado en su propio aprendizaje y de la comunidad escolar en los procesos educativos.

La planificación colaborativa se refiere a la capacidad de la escuela para adaptar las propuestas de cambio externas a sus necesidades y propósitos internos, adaptación que tiene que ser consecuencia de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente del profesorado. También tiene que ver con la coherencia programática de la escuela, de tal forma que los programas para el alumnado y para el desarrollo profesional del profesorado estén coordinados y centrados en metas de aprendizaje claras y mantenidas durante un determinado período de tiempo.

El desarrollo profesional es un aspecto fundamental de las buenas escuelas a condición de que se centre en los problemas concretos y más habituales que generan las prácticas docentes con la intención de mejorarlas. Tiene que darse en la propia escuela y basarse en estrategias de aprendizaje colaborativo entre iguales y cuyos principales componentes son: presentación de la teoría o descripción de la habilidad o estrategia; modelado o demostración de las habilidades o mode-



los de enseñanza; práctica en situaciones simuladas de aula; provisión de información acerca del nivel de ejecución; y «aprendizaje entre iguales¹» por aplicación práctica de las habilidades o modelos. Este proceso de desarrollo puede ser iniciado con el apoyo de agentes externos (asesores, investigadores universitarios), para que paulatinamente sea asumido por la propia escuela, y debería dirigirse a diferentes sectores del profesorado: a todo el profesorado, sobre enseñanza y aprendizaje y sobre planificación de la mejora, para compartir el trabajo en los departamentos y grupos de trabajo; reuniones interdepartamentales para discutir las estrategias de enseñanza; talleres desarrollados internamente sobre estrategias de enseñanza por miembros del GCI² o por apoyos externos; enseñanza compartida –apoyo mutuo– o aprendizaje entre iguales, que se dirigiría a parejas o pequeños grupos de profesorado; diseño y ejecución de acciones de investigación colaborativa para la generación de conocimiento. La idea sería crear y establecer comunidades profesionales de aprendizaje en las que el profesorado trabaja colaborativamente para aclarar las metas del aprendizaje del alumnado, valorar en qué medida el alumnado las logra, desarrollar planes de acción para mejorar el rendimiento del alumnado, etc. Esta capacidad de la escuela es su capital social porque las habilidades individuales sólo pueden realizarse si las relaciones con los demás, y con las demás escuelas, se están desarrollando continuamente.

La investigación está íntimamente relacionada con el desarrollo profesional y persigue la continua actualización del conocimiento acerca de la práctica³. Una organización innovadora y de éxito debe tener grupos de personas que puedan llevar a cabo un aprendizaje complejo de forma espontánea, porque en sistemas abiertos y entornos cambiantes, donde no se dispone de conocimiento previo para poder solucionar todos los problemas que puedan surgir, es imprescindible capacitarse para poder generar autónomamente el conocimiento necesario para poder afrontar dichos problemas, aunque ese conocimiento sea contextual. Además, la investigación es la principal estrategia de formación tanto para el profesorado novel como para el más experto, que en contextos colaborativos aporta su experiencia para ayudar a sus compañeros a desarrollarse.

La implicación, tanto del alumnado con su proceso de aprendizaje como de la comunidad educativa con los procesos educativos, es una condición sin la cual las demás características de una buena escuela difícilmente se pueden dar. Ésta es quizás una de las ideas que está adquiriendo más relevancia en los últimos tiempos, sobre todo cuando se toma en serio la construcción de buenas escuelas para todos, porque sin compromiso, sin propósito moral es muy complicado buscar implicaciones y complicidades.

Por tanto, desde este punto de vista los procesos que habría que construir coherentemente tendrían que ver con las cuatro condiciones que acabamos de señalar.

¹ En inglés «peer coaching».

² Grupo de Coordinación Interna, en inglés «Cadre» o School Improvement Group.

³ El concepto de organizaciones que aprenden acoge y desarrolla esta idea.



La otra propuesta la realizaron Newmann *et al.* (2001, 2001a y 2001b) en el contexto del movimiento de reconstrucción escolar que liderara Elmore en la década de los noventa. En esta propuesta se habla de las condiciones para construir y valorar la coherencia escolar, e identifica las siguientes:

- Un sistema común de enseñanza que guíe el currículum y el aprendizaje.
- Un equipo directivo que apoye las condiciones de trabajo para la implementación del sistema de enseñanza.
- Una institución que busque y organice los recursos (materiales, tiempo y tareas del *staff*) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos.

Un sistema común de enseñanza que guía el currículum debería asegurar los siguientes procesos:

- La coordinación entre el profesorado de la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes.
- La coordinación entre el profesorado de la secuenciación de los aprendizajes y de la evaluación de los alumnos de un curso a otro, ofreciendo una progresión adecuada en el incremento de la complejidad de los aprendizajes.
- Los programas clave de apoyo a los alumnos, tales como la tutorización, deben ser coherentes con (y están al servicio de) el sistema de enseñanza.

El equipo directivo apoya las condiciones de trabajo para la implementación del sistema de enseñanza:

- Los administradores y el profesorado están implicados mutuamente en la puesta en práctica del sistema de enseñanza.
- Los criterios para la selección y contratación del profesorado darán prioridad al compromiso y a la competencia en el desarrollo del sistema.
- El profesorado es evaluado, y asume gran parte de sus responsabilidades, en función y en la medida en que usa realmente el sistema común de enseñanza.
- El desarrollo profesional del profesorado y del equipo directivo está centrado en el sistema común de enseñanza y se desarrolla durante un período amplio de tiempo (sostenido, suficiente, continuo).

La escuela busca y organiza los recursos (materiales, tiempo y tareas del *staff*) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos:

- El currículum y la evaluación del alumnado permanecen estables en el tiempo.
- Las tareas profesionales del profesorado son bastante estables, de tal forma que los profesores hayan tenido suficientes oportunidades para aprender cómo enseñar mejor en función del sistema común de enseñanza.



- La implementación de propuestas de cambio se realizará coordinadamente y en función de su coherencia con el sistema común de enseñanza, evitando la dispersión y la colisión.

Aunque habrá que seguir investigando para mejorar estas (y otras) propuestas, creemos que son una buena base para iniciar procesos de construcción de la coherencia institucional en nuestros centros.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

Como puede comprobarse después de lo dicho hasta aquí, la coherencia institucional es un factor de calidad de primer orden y, por ello, afecta a todos los aspectos relevantes de la cultura escolar. Esa influencia exige un cuidadoso proceso de construcción alejado de concepciones burocráticas e impositivas. Si la vida de los centros va a girar en torno a los procesos de mejora y de construcción de su coherencia, hemos de concebir un proceso en el que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan identificados, partícipes, escuchados, y en el que se tenga en cuenta su opinión. Por ello, vamos a dedicar el resto de nuestra reflexión a este asunto, porque tan importante es el contenido o el resultado de la coherencia como la forma en que se construya.

1. LA COHERENCIA INSTITUCIONAL NO SE DEBE, NI SE PUEDE, IMPONER

La primera consideración que hacemos tiene que ver con la tendencia a imponer a los centros educativos, bien desde las administraciones, bien desde los equipos directivos con fuerte liderazgo de carácter personalista y jerárquico, tanto los procesos de mejora como los de construcción de la coherencia institucional. Y eso es un gran error. Ambos procesos trascienden el nivel de las competencias profesionales de carácter más técnico y se arraigan en la ética y el compromiso profesionales y en las creencias del profesorado acerca de la enseñanza y la educación. El profesorado actúa según sus creencias y sus principios éticos y morales, y eso no se puede imponer. Es por ello por lo que la investigación curricular distingue claramente entre el currículum real, el que se desarrolla de verdad en la práctica, y el currículum planificado, el que está en los papeles. Igualmente, la investigación sobre el cambio educativo diferencia entre puestas en práctica de las propuestas de cambio reales o burocráticas.

No nos interesa una coherencia que sólo está en los papeles y no en las mentes y en las prácticas del profesorado y de los equipos directivos y, desde otro punto de vista, en las mentes y en las prácticas del alumnado.

Si la institución tiene poder coercitivo para imponer la coherencia, puede que logre un cierto grado, más formal que real, que mejorará algunos aspectos, pero perderá gran parte de sus potencialidades y, con el tiempo, desaparecerá. Si la insti-



tución no tiene poder coercitivo, la coherencia se burocratizará y sólo estará en los papeles y no en la práctica.

Es cierto que la construcción de la coherencia exige liderazgo, pero no de carácter autoritario ni siquiera personalista. También es cierto que en algunos contextos se puede comenzar el proceso por iniciativa del director de un centro o de un grupo de profesores, pero la continuidad y el éxito de ese proceso dependen de que esa iniciativa, tenga la vocación de incluir a la mayoría de los miembros de la comunidad educativa lo que exige un liderazgo compartido, democrático, capaz de movilizar a la comunidad educativa a través de procesos de toma de decisiones colectivos y participativos (Hargreaves y Fink, 2008).

2. LA COHERENCIA DEBE CONSTRUIRSE EN UN DELICADO EQUILIBRIO ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO PERSONAL. COHERENCIA NO ES UNIFORMIDAD

La segunda idea que queremos plantear tiene que ver con un problema que ha planeado desde siempre sobre los procesos de mejora y de coherencia institucionales, amenazando su desarrollo y sus resultados. Es un error plantear la dimensión estructural-funcional de los centros frente a la dimensión cultural-individual, es decir, lo institucional frente a lo personal; lo común frente a lo individual. También es un error tratar de basar los procesos de mejora y de construcción de la coherencia, bien en una dimensión, o bien en la otra, excluyéndose mutuamente. La fusión de los movimientos de escuelas eficaces y de mejora de la escuela (Stoll y Fink, 1999) ha puesto de manifiesto que ambas dimensiones son necesarias. Las instituciones educativas tienen que construir una parte de su cultura en torno a un conjunto de decisiones compartidas que todos sus miembros deben comprometerse a respetar y a llevar a la práctica. Pero también tienen que propiciar que esas decisiones (lo común) no nieguen lo particular, lo diferente, lo divergente porque sólo así conseguirá que todos sus miembros se sientan implicados y porque los problemas educativos siempre tienen diversas soluciones o diversas formas de llevar a la práctica las soluciones. Lo que hoy puede ser diferente mañana puede ser la solución a los problemas de un centro educativo.

Esta idea se ve reforzada con las propuestas de sostenibilidad que han realizado Hargreaves (2002) y Hargreaves y Fink (2002), y que en relación con los procesos que nos ocupan vendrían a decirnos que debemos construir una coherencia que promueva la diversidad y la capacidad ecológica en todo el medio ambiente educativo y comunitario. Una coherencia que desde lo común incite a sus miembros a desarrollar procesos divergentes, creativos, originales, que amplíen las visiones y eviten la uniformidad. Los miembros de los centros educativos deben sentirse iguales (porque comparten valores, principios, visiones y compromisos), pero también diferentes (porque cada uno encuentra su espacio personal para desarrollar esos valores, principios y visiones y compromisos).

Quizás la solución a este dilema tenga que ver con la respuesta a la pregunta ¿qué se puede consensuar y qué debe quedar a criterio de cada miembro de la comunidad educativa? La respuesta a esta pregunta supondría el análisis pormenorizado



de cada uno de los procesos, criterios, condiciones o decisiones que hemos señalado más arriba como constitutivos de la coherencia institucional e identificar lo que se puede consensuar y lo que puede y debe quedar a criterio de cada miembro de la comunidad educativa en su ámbito de actuación.

Consideremos a modo de ejemplo el caso de la primera condición que proponían Newman *et al.* «Un sistema común de enseñanza que guíe». De entre los procesos señalados nos vamos a fijar en «la coordinación entre el profesorado de la selección de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes» y más concretamente en la coordinación de los métodos de enseñanza: ¿qué debemos consensuar, como consecuencia de esa coordinación, y todos los profesores se deben comprometer a asumir y llevar a la práctica y qué debe quedar a criterio de cada profesor en el marco de ese consenso?

El análisis de ese proceso (la organización de la enseñanza o metodología de enseñanza) establece varios niveles decisionales:

1. Los principios que sustentan y fundamentan la enseñanza.
2. Las estrategias mediante las cuales se pueden llevar a la práctica esos principios.
3. Las prácticas docentes de cada profesor o profesora.

En este caso, lo que se debería consensuar son los principios en los que se va a fundamentar la enseñanza y, quizás, un amplio abanico de estrategias, de entre las cuales cada profesor decidiría cuál o cuáles va a adoptar según la materia que enseñe, sus experiencias previas, sus habilidades personales y profesionales, sus seguridades e inseguridades, los materiales disponibles, sus condiciones de trabajo, etc. Y quedaría totalmente abierto a la particularidad de cada profesor el modo en que se construye la práctica docente, es decir, la forma en que cada profesor concreta en su aula la(s) estrategia(s) elegida(s).

Supongamos que un centro consensúa una enseñanza basada en los siguientes principios⁴:

- La construcción del significado del conocimiento por el alumnado.
- La profundidad de conocimiento.
- La conexión con el mundo real, más allá del aula.
- La conversación sustantiva.

Para llevar a cabo la enseñanza basada en esos principios se dispone de varias estrategias. El centro elige las siguientes:

- El rompecabezas o mosaico (*jigsaw*).

⁴ Es lo que Neumann y Wehlage (1993) y el Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate (2006) denominan una enseñanza auténtica.



- El grupo de investigación.
- El aprendizaje basado en problemas.
- El estudio de casos.

A partir de estas dos decisiones:

1. Cada profesor (o grupo de ellos) decidiría cuál o cuáles de esas estrategias se compromete a poner en práctica.
2. Cada profesor (o grupo de ellos) desarrolla en su aula esas estrategias teniendo en cuenta sus particularidades.

El centro debería decidir un sistema de seguimiento⁵ para revisar las prácticas y mejorarlas, así como para comprobar que esas prácticas peculiares de cada profesor se desarrollan según los cuatro principios consensuados.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL DEBE SER UNA PRÁCTICA DE DEMOCRACIA RADICAL

La tercera idea que queremos plantear se refiere a la consideración de la construcción de la coherencia institucional como una práctica social de democracia radical. En nuestras sociedades se van reduciendo cada vez más los espacios públicos en los que los ciudadanos pueden aprender la democracia practicándola, más allá de la participación en la elección de nuestros representantes en las distintas instituciones sobre las que se articula el funcionamiento de la sociedad.

Nosotros reivindicamos los centros educativos como esferas públicas y democráticas (Giroux, 1990) en las que el alumnado pueda vivir sus experiencias democráticas más auténticas, intensas y decisivas (por eso hablamos de democracia radical) en su formación como ciudadanos activos y participativos. Seguramente cuando abandonen el sistema educativo ya no podrán disponer de esas oportunidades con la calidad democrática que pueden ofrecer las escuelas.

La intencionalidad educativa, las condiciones y medios disponibles en los centros, la ayuda de adultos que guían el proceso, el tamaño de las sociedades que representan los centros, incluso la pervivencia de las instituciones educativas tal y como las conocemos, hacen de las escuelas el espacio óptimo para el aprendizaje y la profundización de la democracia.

Por todo ello, y porque, como ya hemos señalado anteriormente, la coherencia que se construya en cada centro va a influir decisivamente en la vida y en la formación de todos sus miembros, debemos comprometernos con una serie de principios que fundamenten y orienten ese proceso de construcción, garantizando

⁵ Por ejemplo, el «modelo de aprendizaje experiencial y colaborativo» basado en el ciclo de Kolb y en los procesos de investigación-acción colaborativos.

la plena y efectiva participación de todos y evitando cualquier tipo de imposición. Excepto la que se deriva del cumplimiento de los consensos que se vayan logrando.

4. PRINCIPIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

La calidad democrática de la coherencia institucional no sólo depende de su naturaleza, también del modo como se construye. No sólo interesa un producto democrático, sino un proceso productivo también democrático. Ahora nos vamos a ocupar de plantear los principios que deberían orientar dicha construcción para asegurar su calidad democrática.

Desde nuestro punto de vista, la construcción de la coherencia institucional implica la consideración dialéctica de todos los procesos implicados. Si bien admitimos la necesidad de una cierta pre-visión de lo que deberá ser, también ponemos de manifiesto que su construcción no debe hacerse al margen de la práctica y del conjunto de los implicados. En ese sentido, las diferentes tareas que constituirían el proceso de construcción de la coherencia institucional no se desarrollarían linealmente por los agentes más cualificados hasta conseguir un producto más o menos acabado. Más bien, el flujo constante de decisiones acerca de las acciones que deberán llevarse a cabo ha de asegurar la participación real de todos los implicados por lo que se debe adoptar el consenso como guía o marco de referencia.

Según todo ello, los principios característicos de la construcción de la coherencia institucional serían:

- La construcción de la coherencia institucional debe concebirse como un proceso.
- La construcción de la coherencia institucional es un proceso de toma de decisiones colectivo y participativo.
- El consenso debe ser la guía para tomar las decisiones en el proceso de construcción de la coherencia institucional.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL ES UN PROCESO

Respecto al carácter procesual creemos que existe un amplio consenso en su aceptación, y, en nuestro caso, es incluso el atributo crítico de toda la actividad, frente a consideraciones más puntuales y exclusivamente centradas en su planificación previa. Sin embargo, este énfasis también puede llegar a adoptar formas irreconciliables con la propia construcción de la coherencia institucional. Nos referimos a aquellas concepciones en las que se niega la posibilidad de cualquier pre-visión porque se considera que es un proceso permanente de negociación entre todos los implicados que no admite ninguna forma de anticipación. Nosotros planteamos algunos matices a tales concepciones, que iremos explicando a lo largo del texto, pero estamos convencidos de la importancia y necesidad de este atributo para caracterizar la



elaboración de la coherencia institucional. Lo que nos preocupa realmente es profundizar en una caracterización que vaya más allá de una oposición irreconciliable entre una tarea previa a su puesta en práctica –de la que surge una versión definitiva y cerrada de la coherencia institucional–, y un proceso de construcción en continua revisión. e interacción con su puesta en práctica –de la que nunca existe una propuesta que pueda ser conocida, valorada y criticada antes o durante su realización–.

Así, identificamos, al menos, tres acepciones del carácter procesual de la construcción de la coherencia: temporal e interactivo, cíclico y generador de procesos.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA INSTITUCIONAL DEBE SER UN PROCESO INTERACTIVO EN EL TIEMPO

Cuando decimos que la construcción de la coherencia institucional debe ser un proceso en el tiempo queremos poner de manifiesto que la separación temporal y tajante entre pre-acción, interacción y evaluación resulta casi imposible de establecer, a menos que asumamos una determinada concepción que convierte dicho proceso en una tarea básicamente técnica, obsesionada con la eficacia y la eficiencia y que se ha demostrado alejada de las posibilidades y condiciones de la práctica y de los prácticos (Guarro, 2002).

Además, este carácter procesual en el tiempo es una característica muy importante porque permite la participación de todos los implicados.

Así, cuando se trata de la elaboración de un programa del centro (por ejemplo: Proyecto Educativo de Centro) se debería tener en cuenta esta interacción y, por tanto, el proceso temporal que ello implica. En este caso, se trataría más bien de una interacción entre la práctica (problemas, necesidades, situaciones, etc.) cotidiana del centro y la construcción de su proyecto curricular. Para que ello sea posible, se exige la consideración del proceso de construcción de la coherencia institucional como una tarea evolutiva.

Nos referimos a una cierta parsimonia que debe guiar la construcción de la coherencia institucional. La exigencia de elaborar planes completos, que abarquen todos y cada uno de los elementos y procesos, responde más a una racionalidad propia de profesionales dedicados exclusivamente a esta tarea, como ocurre con la administración a través de su amplia gama de gabinetes técnicos, que a la realidad de los centros. Pero desde la práctica, la construcción de la coherencia institucional se concibe más como un proceso que, partiendo de los problemas prácticos identificados por cada institución, va evolucionando paulatina y parsimoniosamente hacia planes cada vez más complejos y completos hasta llegar a un proyecto que abarque toda la problemática de la institución correspondiente. Plan que, a su vez, estará sometido a su constante reconstrucción. Si le exigimos a una institución que elabore un proyecto completo y de una sola vez, estamos provocando indirectamente la inutilidad del mismo, su percepción como una exigencia burocrática alejada de sus verdaderas necesidades y, en última instancia, convertiremos un proceso con una potencialidad transformadora enorme en un trámite burocrático que no sirve ni a la institución educativa en cuestión ni a la administración educativa.



Así, por ejemplo, si un centro ha iniciado un proceso de mejora (Arencibia y Guarro, 1999 y 2003; Guarro, 2001) y ha realizado una autorrevisión para conocer y comprender mejor su problemática, dispone de una base muy interesante para la construcción de su coherencia institucional. Si esa autorrevisión incluye la identificación de necesidades y problemas, la elección de un ámbito de mejora y el análisis de los problemas que definen ese ámbito de mejora, es decir, la identificación de las posibles causas de esos problemas y, sobre todo, la identificación de las posibles soluciones, ese centro no sólo dispone de una espléndida base para desarrollar un proceso de mejora, también ha construido una plataforma desde la que elaborar su coherencia institucional. Es cierto que algunas de las decisiones que se han de adoptar para construir esa coherencia en relación con todos los programas del centro no encontrarán en dicha plataforma una respuesta directa, e incluso no se contemplarán. Por eso reclamamos el atributo de «proceso evolutivo» para la construcción de dicha coherencia. Si en ese proceso de autorrevisión y mejora la escuela no encuentra criterios para adoptar todas las decisiones siempre puede completarlas por coherencia con aquéllas de las que sí tiene esos criterios, y pospondrá para otro momento las decisiones para las que aún no los ha encontrado. Si la escuela es capaz de incorporar a su cultura el valor de mejorarse constante, aunque parsimoniosamente, seguramente al cabo de un tiempo dispondrá de criterios consensuados para adoptar todas las decisiones que implica la construcción de su coherencia institucional que abarque todos sus programas.

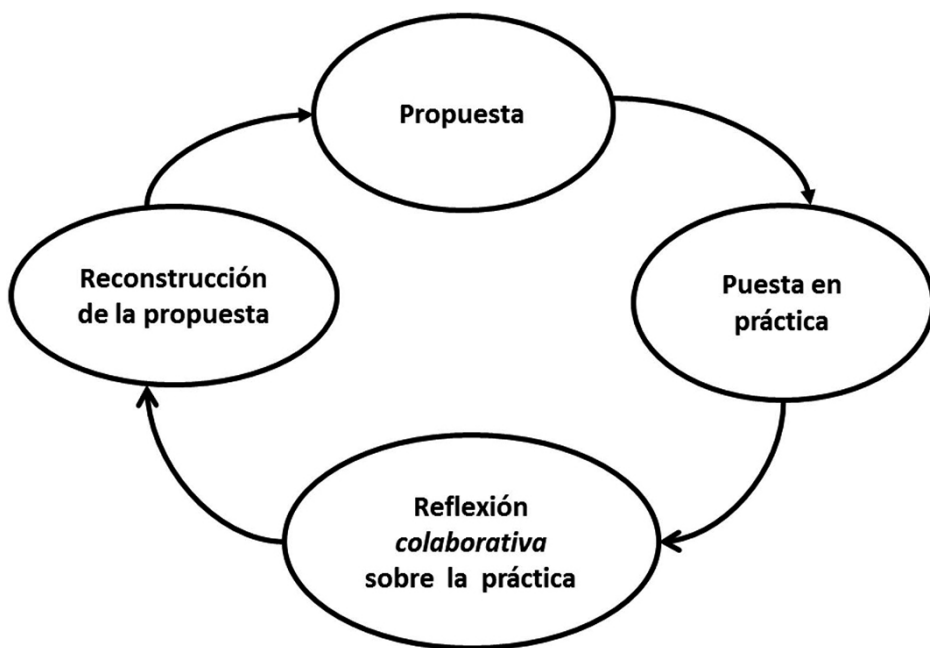
Este proceso, que vincula la mejora de la escuela con la construcción de su coherencia, ofrece un panorama mucho más motivador e interesante para los centros que la respuesta burocrática a una demanda externa que no tiene en cuenta sus necesidades, ritmos, intereses, etc. Y ello es así porque permite, en primer lugar, atender a los problemas percibidos como importantes por los centros y porque facilita la percepción de la construcción de la coherencia como una ayuda y no como un estorbo. Así mismo, contribuye a valorar más positivamente la importancia que supone disponer de una visión estratégica de lo que quiere la escuela.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA DEBE SER UN PROCESO CÍCLICO

El tiempo que requerimos es la condición *sine qua non* para construir democráticamente la coherencia. Sólo disponiendo del tiempo necesario es posible que se den los demás procesos, y principios, que hemos identificado, llegándose a establecer una relación dialéctica entre ellos. Aunque también es cierto que la disponibilidad de tiempo por sí sola no es suficiente para que se produzca esa construcción. También son necesarias unas determinadas condiciones de trabajo y un tipo de cultura profesional y organizativa, que, paradójicamente, se van consiguiendo y construyendo en los centros paralelamente al proceso de construcción de la coherencia desde estos principios.

Así, podemos afirmar que, si bien la disponibilidad del tiempo necesario permite que se puedan desarrollar los ciclos que ahora vamos a explicar, no es menos cierto que esos ciclos son los que dan contenido y sustancia al tiempo que podamos





dedicar a la construcción de la coherencia. No es raro encontrarnos situaciones, que Hargreaves (1996) denomina asépticamente «colegialidad artificial», en las que el profesorado, reunido en cualquiera de las comisiones organizativas del centro, no comprende el sentido de la coordinación que se le exige, ni, por tanto, le encuentra utilidad a tales reuniones. Quizás porque están vacías de contenido, porque se prescriben sin que el profesorado sienta su necesidad. Una de las posibilidades plausibles de que esas, y cualquier otra, reuniones de coordinación, es decir, de construcción compartida de la coherencia, resultaran productivas y útiles sería dedicarlas prioritaria, aunque no exclusivamente, al desarrollo de los ciclos que proponemos.

Hablamos de procesos cíclicos porque deben desarrollarse constantemente y porque el proceso constituye, en sí mismo, un ciclo con las siguientes fases más importantes: *propuesta (de un programa, de una acción, etc.) – puesta en práctica-reflexión colaborativa de la puesta en práctica-reconstrucción de la práctica*. El ciclo continuaría con una nueva propuesta, con su puesta en práctica-reflexión-reconstrucción de la práctica, etc.

El ciclo comienza con una propuesta que puede adoptar múltiples formas según el nivel en el que nos situemos: desde un plan de estudios para un determinado curso y/o materia; el desarrollo de un principio metodológico que el centro quiere incorporar a su sistema de enseñanza; un plan de acción tutorial; un programa de compensación de las diferencias; o, simplemente, una nueva actividad que queremos incorporar al aula.

A continuación, se lleva a la práctica dicha propuesta y se procede a observar sus consecuencias. En ese sentido, la «puesta en práctica» y la «reflexión colaborativa de la puesta en práctica» son tareas que se realizan simultáneamente. Es decir, al tiempo que se está desarrollando la práctica no sólo se observa lo que ocurre, también se procede a su análisis e interpretación-reflexión. En cualquier caso, lo que nos interesa resaltar ahora es que si las propuestas del tipo que sean no son fruto de la reflexión sobre lo que supone su puesta práctica, sino respuesta a exigencias burocráticas, se convierten en documentos cerrados y puntuales que cada vez se alejan más de la realidad para la que estaban concebidos y no ayudan en nada a mejorar la calidad de nuestras escuelas.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA DEBE SER UN PROCESO «GENERADOR DE PROCESOS»

Decimos que la construcción de la coherencia es un proceso «generador de procesos» porque tan importante es el resultado que se obtenga como los procesos desarrollados para obtener dicho resultado. Es decir, no se trataría tanto de producir un documento de cualquier modo, sino como consecuencia de que los agentes implicados, profesorado prioritariamente, hayan sido capaces de desarrollar unos procesos que cualifiquen el resultado elaborado. Desde nuestro punto de vista, la construcción de la coherencia debería responder a una verdadera necesidad y motivación, sentidas por todos los agentes (individuales, colectivos e institucionales) implicados. Además, habría de potenciar, al menos, los procesos sociales y políticos de participación e implicación; y también los de análisis, es decir, la capacidad de quienes participan para comprender lo que hacen y poderlo mejorar.

La *necesidad* y, como consecuencia, la *motivación* son dos requisitos imprescindibles de toda acción humana ejercida en y con libertad. La imposición, por la vía de la prescripción administrativa, nunca ha sido ni será una forma adecuada para que el profesorado y los centros construyan la coherencia institucional. La construcción de cualquier programa institucional en particular, y de la coherencia en general, debería considerarse como la oportunidad para que los centros iniciaran una reconstrucción de su cultura en la dirección de la cultura de la colaboración. Cualquier planteamiento que uniformara el ritmo del proceso, que diera por hecho la existencia de la cultura adecuada para abordar una tarea tan compleja y no permitiera que cada centro iniciara el proceso desde sus propias necesidades, está condenado al fracaso, es decir, a su desconsideración por el profesorado y su burocratización tanto por los centros como por la propia administración.

Sin embargo, la falta de necesidad y motivación también se produce porque la construcción de la coherencia no forma parte esencial de la cultura profesional del profesorado, ya que tradicionalmente y de la mano de una racionalidad técnica, se le ha impuesto la puesta en práctica fiel de programas diseñados por otros (supuestamente expertos), lo que ha supuesto su desprofesionalización en este tipo de competencias. La construcción del currículo, en particular, y de la coherencia institucional, en general, es una competencia profesional del profesorado irre-



nunciable si queremos mejorar la calidad de nuestras escuelas. Las respuestas que necesita el alumnado ante cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente en el tramo de la enseñanza obligatoria, no se pueden prever ni prescribir desde ninguna instancia alejada de la práctica. Por el contrario, se han de construir en colaboración entre todo el profesorado de cada centro y con la participación de cada comunidad educativa.

Pero para que el profesorado sienta la necesidad de, y la motivación para, construir la coherencia es preciso que comience a valorar positivamente sus ventajas, ya que conlleva nuevas y complejas tareas que no siempre es capaz de realizar por falta de formación, porque chocan con su cultura predominantemente individualista o, simplemente, porque no se dan las condiciones de trabajo más adecuadas. Para avanzar en esa valoración positiva es necesario impulsar y favorecer procesos de mejora de sus problemas prácticos, convenientemente asesorados, que supongan al mismo tiempo una oportunidad para su desarrollo profesional y el desarrollo organizativo de los centros y revisar las condiciones de trabajo que dificultan el desarrollo de dichos procesos. En la medida en que el profesorado vaya viviendo experiencias positivas en este sentido, aumentará su aprecio por los procesos de construcción de la coherencia.

La *participación* y la *implicación* son procesos de tal calidad democrática que si no se producen no podríamos calificar de ningún modo de democrática la construcción de la coherencia. Tal es así, que los otros dos principios que proponemos a continuación inciden desde varios puntos de vista en esta cuestión. Por ello, ahora sólo queremos dejar constancia de la necesidad de concebir procesos de construcción de la coherencia que aseguren la participación e implicación de todos los agentes relacionados con cada programa de la escuela, teniendo en cuenta los tipos de centro de que se trate. Somos conscientes de que las dificultades que ello entraña, dada la crisis de participación e implicación en lo social y público en nuestra sociedad, son muchas y en demasiadas ocasiones insalvables. Sin embargo, en las instituciones educativas la participación e implicación no sólo son requisitos para certificar su calidad democrática, también son valores educativos y organizativos inherentes a cualquier propuesta educativa y una exigencia para que se produzca una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo. Por tanto, estamos convencidos de la necesidad de seguir repensando y reconstruyendo nuestras instituciones educativas para que los procesos de participación e implicación sean una realidad cada vez más extendida y más característica de las mismas. Si perdemos la batalla de la participación, estaremos haciendo un flaco favor a la sociedad en su intento de construir una cultura democrática que permita profundizar en la mejora de la convivencia entre todos los grupos, culturas, intereses, necesidades, etc., que en ella cohabitan.

Por último, pero no por ello menos importante, queremos comentar los procesos de *análisis*. Como ya anunciábamos más arriba, los procesos de análisis o reflexión se refieren a la generación, o mejora constante, en el profesorado, alumnado y familias de la capacidad para comprender cada vez mejor lo que ocurre en cada escuela o en la totalidad del sistema educativo, es decir, la propuesta educativa y cultural que se hace, los modos de organizarnos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos de toma de decisiones, etc. Si bien es cierto que cada sec-



tor lo hará a un nivel diferente y ajustado a sus características, la primera idea que queremos plantear es la necesidad de no excluir de antemano a ninguno de ellos.

Desde un punto de vista social y político, la comprensión de la educación que se imparte, se recibe o se concibe es una de las condiciones para asegurar los procesos anteriores de necesidad, motivación, participación e implicación. En la medida en que los diferentes sectores o miembros de las comunidades educativas en particular, y de la sociedad en general, vayan comprendiendo por qué se enseñan unas cosas y no otras, cómo se enseñan, cómo se evalúan, cómo se organizan los centros y el sistema, etc., estamos facilitando que se motiven y sientan la necesidad de participar e implicarse en todos los procesos educativos y, en especial, en la construcción de la coherencia.

También la mejora, reconstrucción o transformación de nuestras escuelas depende en gran medida de la capacidad para comprender lo que en ellas ocurre. Es muy complicado promover procesos de mejora si todos los sectores, especialmente el profesorado, ya que se trata de su trabajo y dispone de las condiciones más adecuadas y de una dedicación exclusiva, no sienten la necesidad de cambiar, si no se ponen de acuerdo acerca de lo que ha de mejorar, si no comparten el modo en que se va a producir la mejora y los recursos necesarios, etc.

Y desde el punto de vista del profesorado la capacidad de análisis y reflexión sobre su propio trabajo va asociada inevitablemente a su desarrollo profesional; y si se produce de forma colaborativa entonces se convierte en una de las vías más eficaces de transformación de su cultura profesional y de la cultura organizativa de los centros. Construir cooperativamente la comprensión de lo que ocurre en el centro, compartir la visión global de dónde estamos, de a dónde queremos ir y cómo queremos realizar ese camino son las condiciones, al tiempo que las estrategias, para facilitar la construcción de una cultura profesional y organizativa más cooperativa o colaborativa (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2008; Hargreaves, 1996; Hargreaves y Fullan, 2014) superadora de las visiones individualistas que predominan actualmente en nuestras escuelas. Porque esa es una de las condiciones para mejorar la calidad de nuestros centros y de vincular definitivamente la formación del profesorado en ejercicio a su propia práctica. Precisamente el carácter cíclico que comentábamos en el apartado anterior ofrece una buena oportunidad al profesorado, pero también al alumnado y a las familias, para desarrollar los procesos de reflexión y análisis y avanzar en la comprensión de los fenómenos educativos.

Por tanto, a partir de ahora cuando nos refiramos a este proceso habremos de diferenciar claramente a qué sentido del mismo nos referimos porque de lo contrario resulta casi imposible valorar cualquier propuesta que podamos realizar para reflexionar sobre, o proceder a, su desarrollo.



LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHERENCIA ES UN PROCESO DE TOMA DE DECISIONES COLECTIVO Y PARTICIPATIVO

El proceso de construcción de la coherencia es básicamente un proceso de toma de decisiones, que debemos caracterizar con mayor precisión para poder abordarlo.

Un atributo crítico es que este proceso de toma de decisiones no puede ni debe ser individual, más bien habría que caracterizarlo como una tarea colectiva que exige 1) la participación de distintos sujetos (dependiendo del contexto curricular de que se trate) y 2) el consenso como procedimiento para adoptar las decisiones pertinentes.

Con ello añadimos dos características al proceso de toma de decisiones que lo alejan claramente de cualquier planteamiento de corte meramente técnico: por un lado, su condición de *tarea colectiva y participativa*; y por otro, la de intentar llegar al *consenso* como marco de referencia decisional.

Al poner énfasis en que el proceso de toma de decisiones deba ser necesariamente colectivo queremos decir que antepone a cualquier otra circunstancia el carácter público de lo educativo y, por tanto, la construcción de la coherencia debe ser también pública. Además, dada la complejidad del proceso y la práctica del mismo, es necesario reconocer y legitimar la utilización de distintos puntos de vista o argumentos. Así, tan válidos serán los de carácter teórico, técnico o científico como los que pueden aportar los ciudadanos, los padres y madres del alumnado, el profesorado, los políticos, el propio alumnado, etc., que seguramente serán más bien de naturaleza ética, ideológica o política.

Cuando hablamos del carácter público de lo educativo, lo hacemos en un doble sentido radical: primero, en el de algo que es conocido por todos, perteneciente a todo el pueblo; y, segundo, como algo en lo que participa todo el pueblo (Casares, 1977).

El primer sentido tiene dos implicaciones: por una parte, reafirmar el sentido intencional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje al prever lo que queremos conseguir (aunque lo conseguido posteriormente no se agote con nuestra previsión), y por otra, permitir la crítica del proyecto, ya que no sólo se indicará en él lo que se persigue, sino por qué se persigue y cómo se piensa conseguir. Somos conscientes de las dificultades que implica llevar hasta sus últimas consecuencias esta afirmación, dada la tradición individualista tan arraigada en nuestra cultura escolar y la crisis de participación por la que atraviesa nuestra sociedad en general.

Después de la anterior afirmación, es necesario clarificar dos cuestiones: 1) ¿en qué términos puede ser conocido por todos un proyecto educativo dado su desarrollo casi permanente?, ¿qué es lo que permanece en el proyecto y qué es contingente?; y 2) ¿qué sentido puede o debe dársele al término *conocer*?

La respuesta a la primera cuestión exige fijarnos en los proyectos como productos. Es decir, de los documentos en los que se plasman y de lo que se incluye en ellos (qué componentes, qué alcance y desarrollo debe tener cada uno, etc.). La respuesta a la segunda pregunta depende de la racionalidad desde la que nos situemos. Así, *conocer* puede significar «estar informados del producto final antes de su puesta



en práctica», lo que nos colocaría en las coordenadas de una racionalidad muy técnica. O bien «debatir el producto final, para su modificación, antes de ponerlo en práctica», posición que podría calificarse de técnica atenuada. Y algunas otras posiciones que recorrerían el espacio existente entre las grandes orientaciones curriculares (técnica, deliberativa y sociocrítica) al hilo de sus concepciones acerca del diseño, desarrollo y cambio educativo y curricular.

Para nosotros, el término *conocer* implica la «participación de todos en el proceso de elaboración curricular». Admitir la «participación de todo el pueblo» en la elaboración de la coherencia exige clarificar tanto la *naturaleza* de esa participación como los *niveles* en los que se ha de producir, porque de lo contrario corremos el riesgo de vaciarla de contenido real.

En cuanto a su naturaleza señalaremos que sólo puede hablarse de una participación efectiva a condición de que los problemas que en cada caso se traten sean sometidos a la valoración de todos y cada uno de los participantes en el proceso. Además, es necesario admitir que cada agente (institucional, grupal o individual), independientemente de su especialización en el tema (administración política, padres, sindicatos, partidos políticos, alumnos, diseñadores o profesores), tiene algo que aportar al proceso de construcción de la coherencia. Y si realmente estamos convencidos de esa participación, tendremos que asumir que las valoraciones que cada participante realice deben ser consideradas, en principio, igualmente válidas. De ningún modo es admisible la imposición de cualquier opinión por racional que sea, porque habitualmente ello conduce a su desvirtualización e ineficacia, además de la «manipulación» que se ejercería sobre unos agentes que si bien su formación no es la de un especialista, su punto de vista sobre el currículum y su elaboración es útil e incluso tan necesario como el de un experto. Más bien se propugna la consecución de un consenso basado en el mejor argumento, independientemente de quien lo proponga, y no en el de la autoridad institucional o tecnológica. Por tanto, todos y cada uno de ellos han de encontrar el modo y el contenido de su participación.

Entendemos por *modo* el cómo de la participación. Es decir, los mecanismos o estrategias necesarios y adecuados para que cada participante tenga acceso, lo más directo y eficaz posible, a los centros de decisión donde se elaboran los planes. Y por *contenido* el qué de dicha participación. O sea, los temas, asuntos, elementos, procesos, en suma, las decisiones curriculares, sobre los que cada ciudadano puede y debe participar. Lo que exige aclarar los *niveles* de la participación. En este sentido hemos de señalar que es necesario establecer distintos niveles participativos y que la naturaleza de la participación (modo y contenido) será diferente en cada uno de ellos. Por ejemplo, en el contexto del sistema educativo español puede ser útil considerar cuatro niveles de participación: 1) la administración central; 2) las administraciones autonómicas; 3) los centros educativos; y 4) el aula.



EL CONSENSO DEBE SER LA GUÍA PARA TOMAR DECISIONES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Al hablar de la naturaleza de la participación de los distintos agentes curriculares ya hemos iniciado la discusión de este atributo. Ello significa que si bien a efectos analíticos estamos descomponiendo los distintos elementos integrantes de este proceso, en realidad todos interactúan simultáneamente. Por tanto así habrá que considerarlos cuando nos creemos una imagen mental de todos ellos.

El consenso como proceso decisorio implica fundamentalmente dos ideas básicas: 1) la no imposición, por tanto la no manipulación, de ninguna decisión por ninguno de los agentes implicados; y 2) el reconocimiento y asunción de la toma de decisiones se realiza tanto en base a argumentos ideológicos como científicos. Ideas que ya desarrollamos con todo detalle (Guarro, 1990), por lo que remitimos al lector a ese trabajo.

A lo largo de estas páginas hemos ofrecido una idea clara y estructurada sobre la coherencia institucional y unos principios básicos acerca de su proceso de construcción, porque no se trata de establecer la coherencia en las instituciones educativas de cualquier forma, sino de la manera más participativa posible. En este caso el contenido y el proceso son igualmente importantes. La forma aquí también es contenido.

RECIBIDO: 20-11-2019; ACEPTADO: 17-2-2020



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BROAD, K., STEWART ROSE, L., LOPEZ, A.E. y BAXAN, V. (2013). «Coherence as a verb: Reconceptualizing coherence in teacher education», in L. Thomas (ed.), *What is Canadian about teacher education in Canada?* Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education (pp. 234-258). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- BRYK, A.S., LEE, V.E., y HOLLAND, P.B. (1993). *Catholic Schools and the common good*. MA: Harvard University Press.
- CANRINUS, E.T., BERGEM, O.K., KLETTE, K. y HAMMERNES, K. (2017). «Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective». *Journal of Curriculum Studies*, 49, 313-333.
- CANRINUS, E.T., KLETTE, K. y HAMMERNES, K. (2017). «Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs». *Journal of Teacher Education*, 1-14.
- CASARES, J. (1977). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- COHEN, D.K. y BALL, D.L. (1996). «Reform by the Book: What Is—or Might Be—the role of curriculum materials in the teachers learning and instructional reform?». *Educational Researcher*, 25 (9): 6-8.
- COLEMAN, J., HOFFER, Th. y KILGORE, S. (1982). «Cognitive outcomes in public and private schools». *Sociology of Education*, 1982, vol. 55 (April/July): 65-76.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND TRAINING PROFESSIONAL SUPPORT AND CURRICULUM DIRECTORATE (2006). *Quality teaching in NSW in public schools: a classroom practice guide*. State of NSW: Ryde.
- FULLAN, M. y QUINN, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GAGNÉ, P., DUMONT, L., BRUNET, S. y BOUCHER, G. (2013). *Curriculum alignment: Establishing coherence*. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 7-12.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GOH, P.S.C. y CANRINUS, E.T. (2017). *Preservice teachers' perception of program coherence and its relationship to their teaching efficacy*. Manuscript submitted for publication.
- GROSSMAN, P., HAMMERNES, K., McDONALD, M. y RONFELDT, M. (2008). «Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programmes». *Journal of Teacher Education*, 59, 273-287.
- GUARRO, A. (1990). «El diseño del curriculum y el consenso como mecanismo decisorio». *Curriculum*, 2, 1990: 27-40.
- GUARRO, A. (1999). «El curriculum como propuesta cultural democrática», en J.M. Escudero (editor): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, cap. 2.
- GUARRO, A. (2001). «La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica», en J. Domingo (ed. 2001), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, pp. 203-226.
- GUARRO, A. (2002). *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, A. (2005a). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.



- GUARRO, A. (2005b). «El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI», en J.M. Escudero, A. Guarro, Ginés Martínez y Xavier Riu (2005), *Sistema educativo y democracia*, Barcelona: Octaedro/Fies/MEC, cap. II.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2002). «Sustainability of educational change: The role of social geographies». *Journal of Educational Change*, 3: 189-214.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2002). «La sostenibilidad en el tiempo». *Cuadernos de Pedagogía*, 319, diciembre de 2002: 16-20.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- HAMMERNES, K. (2006). «De la coherencia en la teoría a la coherencia en la práctica». *Teachers College Record Volumen 108*, número 7, julio 2006, pp. 1241-1265.
- HILL, P.Th. y CELIO, M.B. (1998). *Fixing Urban Schools*, Washington DC: Brookings Institution.
- HOPKINS, D. (2002). «Innovation and the next phase of educational reform», ponencia presentada en la Conferencia Delivery and Innovation in Education (Westminster, 25 de junio). <http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/launch/>.
- HOPKINS, D. et al. (2001). Meeting the Challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances, Londres: DfES [schoolimprovement/meeting_the_challenge_000.pdf?version=1](http://www.schoolimprovement/meeting_the_challenge_000.pdf?version=1).
- JOHNSON, D. (2008). «A Correlational Study Exploring the Possible Link Between Instructional Program Coherence and Student Achievement in North Carolina Middle Schools», Thesis (ed. D.) University of North Carolina at Chapel Hill.
- MCQUILLAN, P.J., WELCH, M.J. y BARNATT, J. (2012). «In search of coherence: “Inquiring” at multiple levels of a teacher education system». *Educational Action Research*, 20, 535-551.
- MULLER, J. (2009). «Forms of knowledge and curriculum coherence». *Journal of Education and Work*, 22, 205-226.
- NEWMANN, F., BRYK, A. y NAGAOKA, J. (2001). *Improving Chicago's schools. Authentic intellectual work and standardized tests: Conflict or coexistence?* Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- NEWMANN, F., SMITH, B., ALLENSWORTH, E. y BRYK, A. (2001a, January 1). «Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297.
- NEWMANN, F., SMITH, B., ALLENSWORTH, E. y BRYK, A. (2001b). *Improving Chicago's schools. Benefits and Challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- NEWMANN, F.M., GARY G. y WEHLAGE, G.G. (1993). «Five Standards of Authentic Instruction». *Educational Leadership*, April 1993, volume 50 (7): 8-12.
- NIXON, J. (1991). «Reclaiming coherence: Cross-curriculum provision and the National Curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 187-192.
- PERRENOUD, Ph. (2010). «La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2): 103-122.
- ROMISZOWSKI, A.J. (1981). *Designing Instructional Systems: Decision-Making in course planing and curriculum design*. London: Kogan Page.



- RUSSELL, T., MCPHERSON, S. y MARTIN, A. K. (2001). «Coherence and collaboration in teacher education reform». *Canadian Journal of Education*, 26, 37-55.
- SAMARAS, A.P., FRANK, T.J., WILLIAMS, M.A., CHRISTOPHER, E. y RODICK, W.H. III. (2016). A collective self-study to improve program coherence of clinical experiences. *Studying Teacher Education*, 12, 170-187.
- SERGIOVANNI, T.L. (1994) *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMEBY, J.C. y HEGGEN, K. (2014). «Coherence and the development of professional knowledge and skills». *Journal of Education and Work*, 27, 71-91.
- SMITH, J.B., SMITH, B.A. y BRYK, A.S. (1998). *Setting the pace: Opportunities to learn in Chicago's elementary schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- THE CENTER FOR COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM AND IMPROVEMENT (2008). *School review process guide*. Washington, DC: Learning Point Associates.
- UMMELS, M.H., KAMP, M.J., KROON, H. y BOERSMA, K.T. (2015). «Promoting conceptual coherence within context-based biology education». *Science Education*, 99(5), 958-985.
- WESTON, T.L. y HENDERSON, S.C. (2015). «Coherent experiences: The new missing paradigm in teacher education». *The Educational Forum*, 79(3), 321-335.



ANEXO 1

INDICADORES PARA EVALUAR LA COHERENCIA INSTITUCIONAL

1. Los maestros del mismo curso enlazan a propósito su currículum con los objetivos de aprendizaje establecidos.
2. Los maestros del mismo curso usan estrategias de enseñanza comunes.
3. Los maestros del mismo curso usan evaluaciones comunes.
4. Los maestros coordinan su currículum y sus evaluaciones para evitar repeticiones y ofrecer a sus alumnos nuevos y más complejos aspectos de sus materias conforme pasan de curso a curso.
5. Los programas de apoyo que promociona la escuela (tales como las clases de recuperación, las asambleas, las tutorías, excursiones, formación de padres, etc.) están vinculados al currículum, a la enseñanza y a las evaluaciones del programa escolar.
6. La formación permanente del profesorado apoya la implementación / desarrollo / puesta en práctica del currículum, las estrategias de enseñanza y las evaluaciones del programa de la escuela.
7. Los programas de formación permanente del profesorado están sostenidos / se mantienen en el tiempo.
8. La escuela acepta o rechaza estratégicamente los programas y las iniciativas de manera que apoyen el enfoque personal, la continuidad del programa y la mejora continua.
9. La planificación y la evaluación de la mejora de la escuela abordan directamente el progreso de la escuela proporcionando un programa común, coordinado y sostenible.
10. El currículum permanece razonablemente estable en el tiempo y así el profesorado tiene oportunidades sostenidas para aprender cómo enseñarlo mejor.
11. Las evaluaciones permanecen razonablemente estables en el tiempo y así el profesorado tiene oportunidades sostenidas para preparar mejor a los alumnos para ello.
12. Las tareas que tiene que realizar el profesorado permanecen razonablemente estables en el tiempo para que el profesorado tenga oportunidades sostenidas para aprender cómo enseñar a un grupo concreto de alumnos.
13. Los líderes y los puestos claves del programa permanecen razonablemente estables en el tiempo para que las iniciativas puedan apoyarse y desarrollarse.



UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO: ESCENARIO, SIGNIFICADOS, PROCESOS Y ACTORES

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

RESUMEN

La formación docente continuada es uno de los retos pendientes en todos los sistemas educativos, en el nuestro particularmente. Se han depositado en ella altas expectativas, pero no han llegado a cumplirse satisfactoriamente. Quizás, porque es un asunto más problemático y complejo que lo supuesto y no del todo comprendido, así como carente de voluntades sociopolíticas y decisiones formativas adecuadas, y coherentemente implementadas. El nuevo paradigma, reclamado hace tiempo, exige cambios profundos de los marcos teóricos en uso y estrategias consistentes que simultáneamente relacionen la profesión docente y su formación con diversos factores y dinámicas amplias y concretas. El reto actual es redefinir a fondo el horizonte a perseguir, extrayendo lecciones provechosas de los trayectos recorridos. El enfoque adoptado en este artículo plantea la necesidad de una mirada amplia y relacional sobre el escenario, los significados, los procesos y los actores involucrados. En coherencia con ello, se han de mejorar los contenidos y los procesos formativos, así como diversas corresponsabilidades y sinergias que contribuyan a crear y sostener entornos locales y sistémicos favorables a una buena formación continuada del profesorado.

PALABRAS CLAVE: formación docente, formación continua, deliberación, democracia, política educativa.

A PARADIGM SHIFT IN CONTINUING TEACHER TRAINING: SETTING, MEANINGS, PROCESSES AND ACTORS

ABSTRACT

Continuing teacher training is one of the pending challenges in all educational systems, in our particular. High expectations have been placed on it, but they have not been satisfactorily met. Perhaps, because it is a more problematic and complex matter than was supposed and not fully understood, as well as lacking socio-political will and adequate training decisions, and coherently implemented. The new paradigm, long claimed, requires profound changes in the theoretical frameworks in use and consistent strategies that simultaneously relate the teaching profession and its training to various factors and broad and concrete dynamics. The current challenge is to redefine the horizon to be pursued in depth, drawing useful lessons from the journeys traveled. The approach adopted in this article raises the need for a broad and relational view of the setting, the meanings, the processes and the actors involved. Consistent with this, the content and training processes must be improved, as well as various co-responsibilities and synergies that contribute to creating and sustaining local and systemic environments favorable to good continuous teacher training.

KEYWORDS: teacher training, continuing education, democracy, deliberation, policy education.



INTRODUCCIÓN

Existe un acuerdo prácticamente generalizado en que el profesorado y su formación continuada o desarrollo, los aprendizajes y el desempeño de la docencia son temas imprescindibles para el buen ser y funcionar del sistema educativo de cualquier país. Afectan a las personas que ejercen la profesión y a la educación del alumnado, a los centros donde laboran y a la sociedad en su conjunto. Al lado de consensos genéricos, persisten sin embargo desavenencias, controversias e interrogantes abiertos acerca de los asuntos en juego, el modo de afrontarlos y los efectos que todo ello pueda tener.

Hay discursos y poderes hegemónicos empeñados en sostener y propagar que el profesorado es el factor por excelencia de la calidad educativa (Barber y Mours-hed, 2008), una tesis cuyos ecos se han extendido por doquier. No han faltado, con todo, críticas severas que la califican de simplificadora y, además, sesgada e instrumental: obedece a una agenda que al poner el foco preferentemente sobre responsabilidades particulares (abajo), trata de ocultar y eludir (arriba) otras más profundas y poderosas, estructurales y sistémicas. También hay otros discursos que confieren a las fuerzas hegemónicas macro tales y tan determinantes influencias que terminan por minimizar e incluso despreciar, por irrelevantes, los márgenes de contestación y posibilidad de la educación, los docentes y la formación (Coffield, 2012).

Este artículo pretende situarse en un territorio intermedio, aunque asumiendo la necesidad de un cambio de paradigma en la comprensión y los movimientos del escenario que nos ocupa. Las miradas y propuestas habrían de eludir concepciones y expectativas pedagógicamente ingenuas, así como aquellas que se presentan tan críticas que abocan a la impotencia y la desesperación. Es imposible desarrollar tal paradigma con la extensión y profundidad que merece. Se intentará tan solo una aproximación al mismo enunciando algunas reflexiones sobre la educación democrática y de calidad justa y equitativa, el modelo de profesorado que requiere y una formación continuada coherentes con ambos.

La profesionalidad y la profesionalización docente forman parte de un continuo con diversas etapas, todas importantes y entrelazadas: desde la atracción y el acceso de jóvenes capaces e idóneos para la enseñanza a la formación inicial, desde la selección definitiva de los aspirantes a su entrada en el sistema y sucesivo y extenso desarrollo profesional durante toda la vida laboral. La opción de poner el foco sobre esta última responde a razones de peso. Sustantivamente, porque el aprendizaje docente es una tarea siempre inacabada y de largo camino por recorrer. Está bien documentado, en efecto, que lo que se aprende al mismo tiempo que se ejerce la profesión es la fuente más decisiva para las personas que la desempeñan y los sujetos, los estudiantes muy en particular, con quienes aquellas trabajan (Eraut, 2012).

Así que se justifica contextualmente, porque, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), más del 80% del profesorado de la enseñanza previa a la universitaria se encuentra entre más de los treinta años y por encima de los sesenta. Dejando de lado ahora la cuestión relativa a la renovación del cuerpo docente, esos datos confieren a la formación continuada un valor muy destacable (EC, 2012). El tipo de formación y desarrollo provisto y participado (y el omitido)



puede haber sido, en las últimas décadas, uno de los factores explicativos de la educación y los docentes con que contamos y, mirando hacia delante, una piedra de toque inexcusable del futuro por construir.

Dada la naturaleza múltiple y compleja del tema, caben diversos marcos y perspectivas para hablar del mismo, comprenderlo y gestionarlo. El marco conceptual adoptado aquí asume que es preciso atender simultáneamente a lo macro, meso y micro. De manera que, sin dejar de lado ciertos aspectos y relaciones de la formación por *dentro*, se tratan y valoran también otros que, por así decirlo, residen y operan por *fuera*. Es una manera de reconocer que los asuntos que nos ocupan revisten un carácter relacional y complejo pero inevitable.

Ello se concreta en un hilo argumental según el cual la educación por construir, el profesorado necesario y la formación continuada han de ir estrechamente de la mano. Así queda comprometida, no una perspectiva aséptica o neutral, sino otra expresamente valorativa y normativa. La transcendencia humana, cultural y social de los temas en juego así lo requiere a nuestro entender, por más que quepan otras diferentes. Y, en vez de una retahíla de generalidades, se ha querido tener en cuenta la educación y la formación docente en nuestro contexto. A fin de cuentas, porque cualquier cambio que pueda plantearse, no solo ha de estar adecuadamente fundado, sino que también ha de tomar buena nota de lo que está ocurriendo; ello es necesario para que las mejoras, estando ancladas en el pasado y el presente, comporten objetivos y decisiones realmente constructivos y transformadores.

El artículo consta de varios apartados. El primero, echando mano de un gran angular, ofrece una lectura macro. Señala que, en ese nivel, están ocurriendo ciertas pugnas entre determinadas ideologías y poderes que intentan prevalecer unos sobre otros en la definición, orientación y gobierno de la educación, sus diferentes ámbitos y agentes. El segundo esboza un cierto balance del estado de la educación (etapa obligatoria) y la formación continuada del profesorado. El tercero subraya ciertas características de una educación de calidad justa y equitativa, del modelo de profesorado que requiere y de la formación continuada necesaria. El cuarto desciende a dos dimensiones fundamentales y específicas, los contenidos y los procesos y actividades propicias a los aprendizajes docentes. El quinto, para finalizar, concluye con unas cuantas consideraciones sobre los agentes, las responsabilidades y las condiciones locales y sistémicas que es preciso disponer y aplicar.

1. ESCENARIO, PUGNAS EN LIZA Y POLOS EN TENSIÓN

Una mirada al escenario de fondo, que no solo circunda sino que también conforma la educación, la docencia y la formación, permite destacar determinados aspectos por *fuera*, dignos de ser considerados. Desde las últimas décadas del siglo pasado, la concatenación de cambios diversos y profundos en todas las esferas de la vida personal, sociocultural, tecnológica, económica y política ha ido reclamando, hasta con urgencia, alteraciones sin precedentes en la educación escolarizada, el gobierno de los sistemas educativos, los centros como instituciones y, desde luego, los docentes como profesionales. Tales cambios surgen, operan y se desplie-



gan en niveles macro, meso y micro, activando reglas de juego, lógicas de acción e intereses cuyas relaciones están resultando, en esencia, conflictivas, problemáticas y complejas. Hacerlo explícito no debiera entenderse como algún afán innecesario de complicar las cosas sino, más bien, como un propósito de mejor entenderlas y afrontarlas.

Este tipo de análisis no son una ocurrencia, sino una de las tareas bien reconocidas por el nuevo paradigma mencionado. Hardy (2011), por ejemplo, lo ha aplicado a la formación docente y, en otra ocasión (Escudero, 2018), a la mejora justa y equitativa de la educación. En ambos casos se ha recurrido al dispositivo teórico «campo» (Bourdieu y Vacquant, 2005): es notable su potencial para acotar y definir el escenario al que aquí nos referimos.

Así, las nociones *dentro* y *fuera* antes mencionadas, como las de *escenario* y *campo*, tienen, a primera vista, no más que denotaciones espaciales. La de campo en particular, tal como lo elaboró el reconocido sociólogo francés, tiene un carácter dinámico y no solo contextual, habilitando entonces análisis y discursos más interesantes. Aplicada a la educación y la formación docente, lleva a entenderlas no como fenómenos aislados e independientes, estáticos y acabados, predeterminados o plenamente autónomos, sino como realidades abiertas y socialmente construidas a través de relaciones y tensiones difíciles, problemáticas y controvertidas, no plácidas ni consensuadas. No se trata, pues, de meros contextos vacíos, sino de espacios constituidos por elementos materiales, sociales y simbólicos que, en determinados tiempos y coordenadas, son objeto de pugnas entre ideologías (sociales, culturales, económicas, educativas) y determinados poderes e intereses que rivalizan entre sí por prevalecer y afianzarse unos sobre otros.

Pueden identificarse ilustrativamente dos pugnas en liza que provocan y legitiman dos polos extremos. El primero corresponde a una ideología cuyos discursos definen, en esencia, la educación como un bien particular, ligado preferentemente a los méritos y capacidades de los individuos. Las políticas correspondientes se concretan en formas de gobierno, gestión y distribución social de la educación basadas en criterios de utilidad y rentabilidad, competitividad, privatización de los servicios y búsqueda de la excelencia. De manera que tanto los objetivos a lograr como las estrategias y decisiones a aplicar obedecen, básicamente, a una lógica mercantil.

El segundo polo, en el otro extremo, responde a una ideología y discursos que definen la educación como un derecho esencial, como un bien común que ha de serles debidamente garantizado a todas las personas; no por estrictas razones meritocráticas, sino por una cuestión humana, social y moral de derechos. Su gobierno, gestión y redistribución, entonces, ha de poner los intereses y bienes personales y sociales comunes por delante de la rentabilidad y la meritocracia, las decisiones que beneficien a todos por delante de las que solo beneficien a unos pocos, los más ricos en todo y los más poderosos. Ello supone apostar por valores de solidaridad, participación y democracia, acometiendo coherentemente políticas, decisiones y actuaciones macro, meso y micro, comprometidas efectivamente con el derecho a la educación de calidad justa y equitativa y la adopción de otras múltiples decisiones y actuaciones múltiples, concretas y sistémicas en diversos ámbitos, entre ellos la docencia y la formación.



Esa manera de describir el escenario-campo en cuestión no deja de ser un tanto esquemática. Desde un punto de vista teórico y práctico, entre ambos polos caben, seguramente, muchos matices y opciones intermedias; los asuntos complejos se resisten a relatos de todo o nada. Esta cautela no obsta, sin embargo, para que, vistas la educación y la formación docente bajo esta óptica, sea pertinente asumir que sobre ellas recaen y discurren pugnas como las que se acaban de apuntar. Hay realidades bien documentadas que, guste o no, muestran que determinadas ideologías e intereses hegemónicos no se limitan a pulular por las alturas. Están construyendo un escenario global enseñoreado por una economía que pone a su servicio la política y lo social: de ese modo se cercena seriamente cualquier ideario y proyectos de izquierda (Sánchez Cuenca, 2019). La secesión de las élites, que ha sido bien documentada por Ariño y Romero (2017), provoca que grandes corporaciones globales creen espacios protegidos de riqueza y un bienestar reservado a los más poderosos, una fiscalidad regresiva cuando no inexistente alojada en paraísos opacos y, con ello, una flagrante redistribución de bienes y servicios en tiempos de una abundancia sin límites. Muchas zonas del planeta y determinados sectores de la población y personas concretas dentro de los países están siendo condenadas a vivir en condiciones de indignidad, pobreza y desigualdades que debieran ser injustificables social y moralmente.

La misma educación está quedando afectada por esa ola global. Dentro de ella se crean y ocupan espacios de escolarización con pugnas desiguales entre lo público, lo concertado y lo privado. Están llegando a provocar y consentir exclusiones y segregaciones escolares y educativas (Murillo y Martínez, 2018) que cualquier sociedad y política buena no debiera tolerar; ahora, casi como ayer, las desigualdades educativas reproducen y legitiman diferencias económicas y culturales inequitativas que afectan a muchos niños y jóvenes. Y, asimismo, sobre ese mismo escenario-campo se libran batallas discursivas y culturales pugnando entre sí por la definición y subversión de significados y valores confrontados: igualdad-libertad, educación-sociedad-individuos, contenidos y formas del currículo, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, aspiraciones e identidades estudiantiles, docentes y ciudadanas, prisioneras de la cultura selfis autoexpresiva, filosofías del yo primero y sujetos ensimismados, reduciendo lo público y lo común a bienes, preferencias y consumo de particulares (Giroux, 2016).

En lo que respecta al gobierno, la gestión y los agentes involucrados, se han dispuesto y aplicado mecanismos de vigilancia, regulación y control. No solo van destinados a implantar y requerir prácticas eficientes y productivas (performatividad), y evaluaciones marcadas por el imperativo de elevar sin resuello los niveles de rendimiento. Incluso se dirigen a ocupar y colonizar el alma del profesorado, los directivos y administradores, el mismo alumnado y las familias (Ball, 2015). De manera que por más que puedan existir matices intermedios entre los dos polos señalados, y que seguramente la dominación macro no sea totalizadora, las tensiones y pugnas dentro del campo no ocurren sobrevolando algún planeta lejano. De unos u otros modos conforman y penetran en el mundo de las ideas, decisiones, prácticas y subjetividades en este concreto que habitamos, muy particularmente en la educación, sus diferentes actores, los y las docentes, su profesionalidad y profesionalización.



No está de más convocar alguna otra óptica de cara a componer una visión todavía algo más ajustada acerca de cómo operan las pugnas y tensiones en liza. Echando mano de la teoría de la complejidad y el realismo crítico (Cochram-Smith, Ell, Grudlow, Highe y Mill, 2014) han realizado advertencias pertinentes a la educación y formación del profesorado. Sostienen que, dada la pluralidad de elementos, agentes, relaciones y poderes situados y en contexto, nuestros campos no se rigen por una lógica de relaciones causas-efectos lineales, previsible, jerárquicas y ciertas, sino por otra bien diferente. Como las pugnas en cuestión se asientan sobre arenas movedizas, los asuntos sobre los que versan son personal, social y culturalmente contruidos, recíprocamente interactivos, imprevisibles, tocados de incertidumbres. Esta perspectiva puede sernos útil para entender mejor por qué y cómo ciertos proyectos supuestamente alineados, estén alineados con uno u otro de los polos mencionados, no discurren mecánicamente ni sin contestación. En tiempos de mercantilización generalizada, no todo lo que ocurre está regido por dicha lógica ni todos los agentes concernidos condenados a realizar pasivamente sus objetivos. Igualmente, existen discursos y proyectos alineados con el bien común de la educación, pero no por ello, y lamentablemente, podría desconocerse que sus mejores intenciones y propuestas siguen todavía en el tintero.

Tampoco convendría pasar por alto, sin embargo, que así como la realidad es social y humana construida más allá de relaciones prefijadas y obedeciendo a alguna linealidad causas-efectos, tampoco es completamente libre, dado el peso «objetivo» de determinados factores estructurales y sistémicos que la constriñen. Las causas más profundas de la indignidad humana y las desigualdades que padecen muchas personas hacen imposible para ellas unos mínimos de calidad de vida e, igualmente, los citados patrones de segregación escolar hacen que las personas, confinadas en guetos, no puedan acceder y participar de la calidad educativa justa y equitativa, el profesorado necesario y la formación continuada requerida. De ahí, entonces, la necesidad de un nuevo paradigma que nos ayuda a desvelar aspectos de dentro y de fuera, las pugnas que se están librando en el campo y las lecciones por aprender.

2. UN PAR DE APROXIMACIONES AL ESTADO DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO

Dada la extensión razonable de este texto, ha lugar a balances detallados y representativos. Para nuestro propósito, basten algunos indicios parciales, aunque no por ello irrelevantes.

a) Respecto al *estado corriente de la educación* (la obligatoria más en concreto), no cabe duda de que, tras la transición democrática, se han realizado caminos y cubierto etapas comparativamente mucho mejores que las heredadas de la dictadura. Se ha logrado una educación más democrática y más extendida en años y, en ciertos aspectos, más justa y equitativa incluso. Ha habido, con todo, vaivenes y turbulencias gestadas y desarrolladas al filo de nuestras propias pugnas por dentro



y por fuera, así en niveles macro y meso como micro, estos más cercanos, afectando a la educación en los centros, al profesorado y a la formación docente.

Veamos tan solo un par de referencias con la idea de destacar algunas «asignaturas» pendientes en nuestra educación. La primera tiene que ver con ciertos datos que, una y otra vez en las últimas décadas, revelan, al lado de ciertos logros, desigualdades e inequidades educativas manifiestas (Martínez García, 2017). Descendamos a uno más concreto y significativo: tras revisar diversas fuentes e informes recientes (Escudero, 2018), se ha observado que, sumadas las tasas medias de no graduación ESO y las del abandono educativo temprano –AET– (en jóvenes entre los dieciocho y veinte años), arrojan un porcentaje algo superior al 40%. Ello ha sucedido al mismo tiempo que, en el último lustro, se han documentado progresos en las tasas de graduación ESO, así como en AET. El panorama estaría mostrando no tanto que no haya habido ciertas mejoras escolares, sino que no todo el alumnado se ha beneficiado equitativamente de las mismas. Al llevar a cabo análisis atendiendo a determinadas características del alumnado, múltiples indicios hablan de que el que pertenece a las familias y entornos más desfavorecidos en lo social y cultural casi no ha participado de aquellas: los logros alcanzados han resultado inequitativamente distribuidos y participados.

Dicha referencia adquiere una mayor significación todavía si se compara con esta otra. Para las tasas de la población (entre veinticinco y treinta y cinco años) que ha cursado y logrado alguna titulación universitaria, el porcentaje resultante viene a coincidir con el anterior, también aproximadamente el 40%. Resulta difícil negar que, así las cosas, nuestro sistema educativo adolece de una enorme brecha de inequidad, un reto conocido y traducido a declaraciones a favor de corregirlo, pero palpablemente alterado. De hecho, hoy por hoy bastantes discursos y palabras altisonantes en pro de la libertad de elección educativa por las familias (aliada con la libertad de elección del alumnado por algunos centros) son más reveladores de lo que cabría suponer. No están dando señas fehacientes de que la justicia y la equidad educativa son horizontes muy difíciles y complejos de alcanzar, sino que en realidad están bajo la seria amenaza de ser valorados como obsoletos y prescindibles. Y lo que es más grave, ello no pacere ser un dictamen reservado a las élites, sino bien atractivo para amplios sectores de las clases medias, amparado por ciertos poderes públicos y no suficientemente contestado por otros.

La segunda asignatura pendiente tiene que ver con otras evidencias relativas a la enseñanza, los aprendizajes y su evaluación ligada al día a día de centros, docentes y estudiantes. Son escasos nuestros conocimientos contrastados sobre lo que realmente sucede dentro de centros y aulas, acerca de la calidad o la pobreza de la vida docente y estudiantil dentro de ellas o el grado en que los aprendizajes más importantes, que no son siempre los evaluados, se están logrando o siendo dejados de lado. En el caso de disponer de fundados y valiosos informes al respecto, podría formularse quizás con mayor precisión otro desafío aún más de fondo y retador. Posiblemente, lo que está en jaque es el modelo de escolarización heredado del pasado, no alterado sustancialmente y por tanto dominante, por más que cada día surjan nuevas razones para cambiarlo a fondo. Está en entredicho el valor intelectual, emocional y social de los conocimientos y la cultura seleccionada y provista por los



centros y aulas, a la orden del día el desbordamiento de las instituciones, del profesorado y otros actores, las dificultades de, en estos tiempos y con la niñez y juventud de ahora, lograr las complicidades docentes y estudiantiles (Labaree, 2011) sin las cuales la enseñanza-aprendizaje resulta algo tan titánico para la mayoría como, en oasis particulares, reservada para los «mejores». No parece fuera de lugar el reto y pronóstico inquietante formulado al respecto por Novoa (2019): o se acometen ciertos cambios con urgencia o la educación y la escuela pública conocidas serán confinadas, más y más, a los márgenes, reemplazadas por una creciente privatización y dejadas en manos de la digitalización tecnológica, lo que ahondará, todavía más, la brecha de las desigualdades.

b) Nuestro actual sistema de *formación continuada del profesorado*, que surgió con fuerza en los ochenta (creación de los centros de profesores o servicios equivalentes con otras denominaciones) y se ha mantenido con muchas turbulencias hasta la fecha (solo en algunas CC. AA., pues en otras ha sido cercenado o sencillamente eliminado), ofrece un panorama peculiar al día de hoy. Está claramente afectado de una fuerte fragmentación, una vez que las competencias en la materia fueron descentralizadas. Hay constancia, sobre todo cuantitativa, de que, en efecto, en las últimas décadas han sido muy considerables los recursos financieros, el personal formador dedicado y los programas y actividades formativas en las que ha participado el profesorado. Y, en estos momentos, dilatados los lugares, tiempos y oportunidades de información y ¿formación?, particularmente cuando la modalidad *online* ha hecho acto de presencia, podría ser raro el profesorado que ha quedado completamente al margen. Está fuera del alcance de este artículo la intención de ofrecer una mirada ni siquiera aproximada a sus aspectos por dentro y fuera. De manera que el ligero balance que se ofrece a continuación es obligadamente cauteloso. Entre otras razones porque, en este como en otros ámbitos educativos, somos deudores de un modelo nacional de hacer reformas que suele dedicar mayores esfuerzos a legislar e implantar cambios e innovaciones que, como sería conveniente, a seguir y evaluar cuál es su devenir en diversos contextos, prácticas y resultados.

Por extraño que parezca, en realidad no ha habido informes que hayan documentado alguna evaluación a escala nacional o autonómica, haciendo balances fundados sobre cuál y en qué haya realmente consistido la formación, las condiciones y los procesos de implementación de tantos proyectos. Todavía menos, acerca de si las experiencias y la participación de diferentes agentes (docentes, formadores, equipos directivos, inspectores de la administración, etc.) han propiciado o no aprendizajes docentes conectados con la renovación pedagógica, el mejor funcionamiento de los centros, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado.

Es sintomático de lo que se dice el hecho de que, mal que nos pese, la fuente a la que se recurre para referirse a datos empíricos que ofrecen alguna descripción del panorama de la formación corresponde a sucesivos estudios de la OCDE (TALIS, 2014, uno de ellos), referidos al profesorado de la ESO. Ha habido alguna investigación de alcance sobre políticas y prácticas de innovación educativa (Marcelo, 2011), así como alguna otra más reciente y específica (no representativa) sobre la formación continuada. Se llevó a cabo, entre 2012 y 2016, por varios investigadores e



investigadoras de diferentes universidades y CC. AA., Andalucía, Canarias, Galicia, Murcia y País Vasco (ver Monográfico Formación Continuada, 2017). Los indicios que se presentan a continuación no responden punto por punto a todas las conclusiones de las fuentes citadas y merecen ser tomados, pues, solo a título ilustrativo.

Uno de tales indicios apunta a que, en la última década, la mayoría del profesorado de la educación obligatoria, entre un 75% y algo más del 80% según los años, ha participado en diversas actividades, experiencias y programas formales de desarrollo profesional, además de un abanico elástico e incuantificable de otras y otros episódicos, informales, quizás elásticos. Ello podría aducirse como una muestra de que muchos y muchas docentes valoran y reconocen que la formación y la innovación les son necesarias y convenientes, así como que en ellas se implican y han persistido porque les reportan algún provecho, así como también al alumnado con el que trabajan. Ello habría sido así, a pesar de que dicha formación sigue siendo vista, por lo general, como una cuestión personal, voluntaria y ocasional. No algo inscrito en el núcleo de la cultura profesional, institucional y de las administraciones como un derecho y un deber, ni pensado y vivido como algo consustancial al modo de ser, aprender y ejercer el oficio ni, tampoco, perteneciente a las tareas, responsabilidades y condiciones que efectivamente han de ser propiciadas por otros actores como los equipos directivos, los inspectores o, más allá de obvias apelaciones, las administraciones educativas.

El hecho de que la modalidad formativa más citada por el profesorado, cuando se le pregunta por ello, sea la realización de cursos con expertos sobre temas de enseñanza-aprendizaje de las materias curriculares y, más recientemente, la formación *online*, podría hacer suponer que el desarrollo profesional se piensa y se practica como algo yuxtapuesto, colateral, ocasional y externo al día a día de la profesión. En ese mismo sentido, como un asunto de uso y consumo particular y no tanto social y colegiado. Igualmente, da pie a pensar que la formación en cuestión consiste, sobre todo, en el acceso y el trabajo sobre metodologías y recursos presuntamente innovadoras para ponerse al día, prevaleciendo la búsqueda de respuestas prácticas a *cómo* hacer la docencia sobre otras, dignas de aprecio, como la indagación acerca de los porqués y paraqués, calificados habitualmente como teóricos, poco útiles e innecesarios.

Solo en algunos estudios de caso (ver, por ejemplo, el citado Monográfico para más detalles) se han podido observar experiencias y actividades de formación en centros con proyectos bien articulados de innovación pedagógica y formación docente, actividades en grupo centradas en la elaboración y desarrollo conjunto de materiales, trabajo situado en los lugares de trabajo sobre metodologías como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje en servicio, innovaciones pedagógicas integrando TIC y creación de comunidades de aprendizaje presenciales o virtuales. El panorama general, sin embargo, no ofrece muestras de actividades formativas articuladas en torno a la investigación-acción, la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje con propósitos de reconocer y comprender las prácticas y acometer, de ese modo, dinámicas de mejora. A pesar de los buenos avales teóricos con que cuenta una formación consistente en potenciar la observación entre iguales, la ausencia de un diseño de unidades didácticas compartidas y acompañadas de un seguimiento



reflexivo del desarrollo de las mismas en las aulas o, asimismo, de la realización de visitas a otros centros donde se están llevando a cabo experiencias interesantes, exceptuadas honrosas excepciones particulares, parece ser generalizada.

Haciendo bueno lo que ahora se sostiene al reclamar que la formación docente no puede acotarse a lugares, tiempos, relaciones y oportunidades específicas, no cabe duda de que el profesorado va aprendiendo de muchas formas y con múltiples relaciones: el negarlo sería, sencillamente, desconocer buena parte de lo que está aconteciendo. Ello no obsta, sin embargo, para dejar constancia de que el panorama de la formación está poblado de actividades múltiples, tal vez no siempre bien fundadas e integradas. Muchas de ellas pueden estar siendo fragmentarias, episódicas, fugaces, cambiantes, insostenibles; provocadas por modas que van y vienen, más propias de un modelo de aprendizaje docente pragmático, tendente a valorar y promover nuevos modos de hacer presuntamente innovadores y prácticos, no por ello bien fundados y provechosos. Así las cosas, otros modos de pensar, vivir y promover un aprendizaje docente, llevado a cabo como una construcción personal, colegiada, teórica y práctica, reflexiva y transformadora, siguen pendientes de habitar entre nosotros, de consolidarse y de ocurrir sistémicamente, no solo en casos aislados (Trillo, Nieto, Martínez y Escudero, 2017).

Exceptuados casos singulares encomiables, que ciertamente existen, esos indicios pueden ser bastante representativos de lo que se está diciendo. Se refuerzan y complementan, además, al poner el foco sobre los contenidos, una dimensión relevante del desarrollo profesional. Los resultados procedentes de cuestionarios respondidos por muestras significativas de docentes revelan, en efecto, que los temas más tratados se refieren, como se ha apuntado antes, a metodologías didácticas y TIC, algo menos a los objetivos del aprendizaje escolar (ahora afectados por la ola de las competencias, estándares y rúbricas, que son de obligado cumplimiento administrativo). Algo similar estaría sucediendo con la tarea difícil de comprender y atender a la diversidad del alumnado: ello es señalado por un buen número de docentes sosteniendo que es uno de los vacíos de la formación continuada, así como también con otras cuestiones relativas a aspectos organizativos de los centros, su funcionamiento y participación en las tareas que por principio también corresponden al profesorado.

También se tratan, aunque menos de lo esperable, cuestiones relativas al desarrollo evolutivo y el aprendizaje del alumnado (sobre todo en claves psicológicas), así como las que tienen que ver con la elaboración y desarrollo de proyectos de innovación en ciclos y departamentos. Los contenidos menos tratados, y hasta omitidos, son los relacionados con las bases epistemológicas, sociales y culturales del currículo, la enseñanza-aprendizaje, la diversidad del alumnado y la importancia de los contextos sociofamiliares del alumnado. Otros, referidos a las vivencias y emociones de una profesión desbordada por diversos frentes (condiciones del puesto de trabajo, clima, relaciones y cultura organizativa de centros, ciclos y departamentos, coordinación y colaboración con los colegas), no tienen la presencia que, por principio, cabría esperar que tuvieran en los programas oficiales de formación. Dicha formación parece más preocupada por las facetas racionales de la docencia que por las emocionales y sociales. Más por los imperativos de una lógica restrictiva de la prác-



tica que por cultivar y promover las «herramientas» cognitivas, emocionales, sociales, éticas necesarias para la profesión. Como cabe inferir de lo dicho, no es común tomar nota y abordar aquellos asuntos a los que se viene haciendo referencia en el texto, relativos a los aspectos de dentro y de fuera de la formación.

En resumidas cuentas, los indicios señalados infunden sospechas de que, en aras de tornar práctica la formación continuada, bien percibida y valorada por amplios sectores del profesorado, podría estar corriendo serios riesgos de perder rigor intelectual, una verdadera relevancia y significatividad emocional y práctica, desaprovechando oportunidades de fertilizar más adecuadamente las vidas, tareas y responsabilidades docentes. Privado el desarrollo profesional de miradas y desafíos más allá del sentido común utilitarista, descuidando temas, interrogantes y sólidos referentes conceptuales, carecería de consistencia formativa y, asimismo, permanecería ajeno a las grandes cuestiones relacionadas con la justicia, igualdad, mejora de la condición humana y la vida común en democracia. En realidad, no es que algunos asuntos realmente desafiantes hoy (racismo, xenofobia, violencia de género, acoso entre iguales dentro y más allá de los centros, medio ambiente, interculturalidad, etc.) estén ausentes de las inquietudes y ocupaciones docentes. Pero, tal como está siendo pensado y llevado a cabo el desarrollo profesional, esos desafíos y otros similares no suelen ir más allá de planteamientos y respuestas aisladas. Con frecuencia, son relegados hacia otros agentes no docentes en sentido estricto: orientadores, profesionales técnicos de servicio a la comunidad u ONG. En todo caso, conviene retener la idea de que el hecho de que tales indicios correspondan al panorama en general no significa, como se ha dicho, la ausencia de oasis de formación e innovación encomiables; sin embargo, por ello mismo parece ser más propiedades de particulares (algunos docentes, grupos, colectivos y centros), pero no del sistema en su conjunto.

No habría que tratar de establecer, sin más, la existencia de relaciones lineales entre las citadas pugnas ideológicas y poderes hegemónicos descritos (aspectos de fuera) y el estado de la formación continuada que se acaba de ofrecer ilustrativamente (aspectos por dentro): es preciso atender a la teoría de la complejidad también mencionada. Sería de ingenuos suponer, sin embargo, que la educación provista como la formación docente prevalente son atribuibles, en exclusiva, a las concepciones, acciones u omisiones personales, pedagógicas y organizativas de los actores más directamente involucrados. Cabe sostener, cuando menos, que alguna parte importante de lo que nos está ocurriendo no es ajena a dejaciones, intencionadas o presas de la inercia, sobre las cuales, paradójicamente, convergen poderes e intereses macro y meso que social y educativamente son diversos; y, a su modo, poderes, intereses y agentes que se mueven y deciden en los ámbitos micro, centros, profesorado y otros agentes involucrados.



3. EDUCACIÓN DE CALIDAD JUSTA Y EQUITATIVA, MODELO DE PROFESORADO Y DESARROLLO PROFESIONAL

A) UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD JUSTA, EQUITATIVA Y GENUINAMENTE INCLUSIVA

Los presupuestos e implicaciones de una educación como bien común y derecho esencial que asiste a todas las personas (polo dos descrito) ha sido bien argumentada y postulada por discursos curriculares y pedagógicos bien reconocidos y divulgados desde múltiples perspectivas (Ainscow, Dyson y Weiner, 2014; Escudero, 2018; Guarro, 2002; Young, 2013). Puede destacarse sucintamente una serie de valores, criterios y principios como los que se citan seguidamente.

- Un currículo que sea culturalmente diverso (inclusivo de alfabetizaciones múltiples), intelectualmente riguroso y potencialmente formativo de todo el alumnado, vertebrado en torno al poder de las disciplinas y diferentes formas de organización de los contenidos, reconocedor de los estudiantes, sus características personales, sociales y culturales y, al tiempo, comprometido en expandir las capacidades y disposiciones que las personas necesitan para leer, comprender, interpretar y transformar el mundo que habitan.
- Una enseñanza cuyos entornos, oportunidades, metodologías, recursos didácticos relaciones y evaluación promuevan la construcción activa, personal y social de los estudiantes de la cultura escolar, cultivando y promoviendo comprensión profunda, desarrollo de capacidades cognitivas superiores, actitudes y valores cívicos y éticos. Y no tanto ni solo aquellas competencias estrechamente ligadas a la formación de una ciudadanía productiva, sino capacidades (en el sentido de A. Sen) necesarias para el bienestar humano y la calidad de la vida personal y social, tal como acertadamente ha planteado Howard (2018) contrarrestando una lógica del interés material y económico con aquella otra que gira en torno a una buena vida humana, con los demás y con el mundo.
- Una educación y enseñanza que reconoce, valora y responde a las diferencias y diversidades múltiples del alumnado, velando expresamente por que no se traduzcan en diferencias en el acceso y participación en los derechos formativos a todos y todas debidos. Planteada con miradas amplias, asume que las metodologías y los aprendizajes que se acaban de citar son relevantes, pero, al mismo tiempo, también lo son aquellos principios derivados de una epistemología equitativa (Gale, Mills y Cross, 2017) que tome en consideración y amplíe los contextos de vida y la cultura sociofamiliar del alumnado y el establecimiento con ellos de vínculos, complicidades y relaciones simultáneamente de apoyo, responsabilidad y esfuerzo.
- Muy singularmente, todo lo anterior apela e incluye valores y atenciones basados en el cuidado, en la creación y el sostenimiento de un clima educativo con relaciones de cooperación y apoyo mutuo entre los estudiantes y de ellos con el profesorado, prestando suma atención a las facetas sociales y emocionales del aprendizaje, al desarrollo de imágenes positivas de sí mismos, al cultivo y desarrollo del sentido de pertenencia e identificación favorable con la escuela,



- el cuidado especialmente centrado en crear y sostener relaciones de apoyo, afecto y responsabilidad, emociones y vínculos con el alumnado que desarrollen su visibilidad, sentido de pertenencia e identificación con la escuela, los docentes y los propios aprendizajes. A fin de cuentas, porque de cara a desarrollar aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales, las relaciones de cuidado y genuinamente humanas entre los actores son esenciales a la calidad de la vida escolar, tan necesaria y debida al alumnado como al profesorado.
- Para hacer efectivo y sin discriminaciones de ningún género el derecho al bien común de la educación, es preciso adoptar y movilizar ideas, capacidades, políticas y prácticas que lo redistribuyan justa, equitativa e inclusivamente. No solo, por tanto, en oasis educativos de calidad y excelencia, sino a lo largo y ancho de todas las aulas, escuelas y, todavía más, el sistema en su conjunto.

B) EL PROFESORADO NECESARIO

Sin restarles la importancia que tienen los aspectos por *fuera*, no hay excusas a la tarea de responder a un tema específico cuyas raíces por *dentro* son innegables: qué profesorado se necesita para perseguir y apostar en firme por la calidad educativa propuesta. Viene de lejos la convicción de que la profesión docente es eminentemente humana, social, cultural. Tiene en sus manos (al lado de otros agentes, desde luego) la enorme y apasionante tarea de lograr, con las personas más jóvenes con las que labora, aquellas complicidades que hacen posible conservar y recrear el bagaje cultural del pasado y el presente, desarrollar y aprender las «herramientas» múltiples e integradas que les permitan vivir razonablemente bien sus presentes y hacer otro tanto con dignidad, después, en las diversas esferas de la vida.

Es comprensible, entonces, que una y otra vez se haya insistido en que la profesión docente reviste múltiples elementos constitutivos (ideas, creencias, vivencias e identidades, capacidades, actitudes, modos de hacer y compromisos, valores y propósitos). Al considerar la naturaleza de cada uno de ellos y sus relaciones con el conjunto, se han definido modelos diferentes de profesionalidad –técnica, académica, interpretativa, crítica, restringida, ampliada– (Hargreaves y Goodson, 1996; Menter, Hulme, Elliot y Lewin, 2011; para una buena síntesis, EC, 2013).

Para relacionar la educación justa e inclusiva suscrita y la profesionalidad docente coherente con ella, puede servirnos una mirada a diferentes éticas profesionales: centrada en la justicia y la crítica, referida a la propia formación y el cuidado, comunitaria-democrática (Escudero, 2016). Una ética de la justicia apela a una profesionalidad articulada sobre el reconocimiento del derecho esencial a la buena educación que asiste a todas las personas; por coherencia, requiere y aboga por docentes justos y equitativos, firmemente convencidos de que sus contribuciones, por modestas que pudieran ser, son imprescindibles para tratar a los estudiantes como sujetos de derechos, dejar huellas humanas y sociales positivas en sus vidas, sosteniéndolo así en sus creencias y concepciones como en las relaciones y las prácticas. No en abstracto, sino proyectadas y realizadas a través de un currículo, enseñanza-aprendizaje y evaluación democrática y equitativa. No asépticas sino firmemente comprometi-



das con una educación inclusiva en sus diversas facetas y combatiendo la exclusión en aquello que le concierne. Este presupuesto ético en pro de una profesión justa y equitativa entiende que ello no debiera ser pensado como algo propio de docentes militantes, extraordinarios y radicales, sino como algo común a todo el profesorado, si realmente se toma en consideración el imperativo de garantizar a todos el bien común y esencial de la educación.

Desde la idea de una profesión acorde con una *ética de la crítica*, se asume que la faceta que se acaba de señalar es necesaria, pero no suficiente. De manera que tiene razón de ser una profesionalidad bien informada y crítica de los factores y dinámicas poderosas que, en niveles macro y meso, obstaculizan y vulneran el derecho a la educación: no cabe, pues, la ingenuidad pedagógica. También reconoce que otros factores, agentes y decisiones diferentes, pero que también dificultan la justicia y equidad educativa, pueden anidar y operar sutil o explícitamente en niveles meso y micro (organizativos, pedagógicos, profesionales); de ahí la necesidad de disposiciones autocríticas, la resistencia a tirar la toalla y el empeño por crear y fortalecer márgenes de posibilidad, propios y con otros, caminos esperanzados para no desperdiciar el potencial transformador que la educación tiene en sus manos.

Precisamente por esa dirección, la ética de la profesionalización, que sitúa el desarrollo profesional en claves deontológicas, le confiere una razón de ser más allá de los estrictos gustos o preferencias personales, pues lo define como algo necesario para mejor responder a derechos y necesidades del alumnado. Dicho con otras palabras, educarse y aprender al mismo tiempo que los docentes tratan de educar y ayudar al alumnado a que aprenda no sería una opción libre sino una cuestión de deontología profesional. La verdadera formación del profesorado no se acaba en sí y para sí, sino que los conocimientos y capacidades, además del valor que como tales han de tener, están llamados a ser transitivos, a facilitar mejor la trayectoria escolar y los aprendizajes del alumnado con el cual se trabaja. De ahí, la importancia de una buena formación y desarrollo profesional, no como una opción particular y voluntaria sino como una cuestión de deontología.

Por su parte, la ética del cuidado, que entronca con la cara más humana de la profesión, resalta y confiere valor a lo emocional y social, así en lo que toca a quienes la ejercen cuanto, también transitivamente, afecta al alumnado u otros agentes con los cuales aquella se ejerce. No solo, por tanto, importa lo racional, sino también aspectos tan relevantes como son el equilibrio personal y la madurez emocional, la generosidad, el altruismo y el sentido más humano de la docencia, todas ellas características esenciales del cuidado de otros. Tiene que ver, asimismo, con el cultivo y el apoyo conveniente para que cada docente y el colectivo profesional del que forma parte desarrollen sentido de identidad, pertenencia, compromiso e implicación con la educación y los centros donde labora, características tan beneficiosas para el cuidado del alumnado como el cuidado de sí mismos y los colegas.

Finalmente, la ética comunitaria democrática pone el foco en que lo que los docentes son, saben, viven, aprenden y desempeñan radica en conocimientos y experiencias personales y socialmente creadas y redistribuidas, en voces y saberes múltiples a tomar en consideración, en línea, por ejemplo, con planteamientos dignos de atención hechos por Aguiló Bonet (2009) al referirse a valores y princi-



prios de una justicia cognitiva y una epistemología democrática. Ambas contribuyen a que los proyectos, las decisiones y las prácticas escolares y profesionales sean genuinamente participativas y democráticas, incluyan voces diferentes y concierten roles complementarios: son imprescindibles para crear la malla de corresponsabilidades y sinergias requeridas por proyectos curriculares, pedagógicos y organizativos, de profesorado y formación que apuesten por la calidad educativa de la que se viene hablando.

Es manifiesto que al definir la profesión a la luz de esas perspectivas éticas se está elevando la mirada y situando la docencia en una compleja y exigente simbiosis de facetas cognitivas, emocionales, sociales y éticas. No se plantea como una cuestión de moral categórica de los sujetos, contextos y dinámicas macro y meso ni, tampoco, como un marco que exclusivamente interpela al profesorado. En consonancia con lo que se viene argumentando, lo que procede es tomarlo, más bien, como un marco de referencia sobre el cual deliberar y reflexivamente conectar los tres elementos del eje central: una buena educación, el profesorado necesario, un consecuente desarrollo profesional.

C) DESARROLLO Y APRENDIZAJE PROFESIONAL COHERENTES

Como una determinada idea de la educación remite a una complementaria de la profesión docente, esta, a su vez, requiere un coherente desarrollo profesional, en las ideas, políticas y práctica, una tesis suscrita las últimas décadas continuadas (Darling-Hammond, Hylar y Gardner, 2017; Marcelo y Vaillant, 2009; Monográfico Formación Continuada, 2017; Stoll, Harris y Handscomb, 2012; Timperley, 2010).

La investigación y las teorías disponibles, así como una variedad ingente de proyectos, actividades y experiencias llevadas a cabo en este ámbito, también revelan tensiones y fuerzas entre factores por dentro y por fuera. Conforman un panorama muy dispar entre países, territorios y dentro de cada uno de ellos. Los reconocimientos, las apelaciones y promesas depositadas en la formación continuada van acompañadas, al mismo tiempo, de discrepancias, actuaciones idóneas, inadecuadas u omisiones, no pocas contradicciones entre lo que se dice y se hace, además de continuas lamentaciones.

Hablando en general, el cambio de paradigma ha sido reclamado más en las teorías y declaraciones que coherentemente traducido a políticas, decisiones y prácticas. En aquellas, se han ido dejando atrás palabras y significados declarados obsoletos (formación como entrenamiento, reciclaje, actualización docente), actualmente resignificados y remplazados por otros más pertinentes y prometedores (formación continuada, desarrollo profesional, aprendizajes docentes, formación-innovación). Pero en las políticas, decisiones y actuaciones, persisten regularidades inveteradas y sostenidas, como se ha hecho constar antes, a pesar de otros avisos para navegantes.

Sobre los supuestos e implicaciones respecto al desarrollo profesional que se señalan seguidamente sobrevuela, de nuevo, la advertencia de que la mirada específica por dentro no es ajena a la que ha de dirigirse hacia fuera, pues guardan entre sí algún tipo de relaciones. En lo que respecta a ciertos *supuestos*, son con-



sistentes las apelaciones a un cambio de paradigma: a las fuentes que se acaba de citar es pertinente añadir otras ocupadas en tocar más específicamente la cuestión (Borko, Jacobs y Koellner, 2010; Easton, 2008). Coinciden en entender la formación como desarrollo profesional y este, a su vez, como aprendizajes docentes que contribuyan a la renovación pedagógica y los aprendizajes esenciales del alumnado. De manera que no basta cualquier proyecto y experiencia de formación, sino aquel que realmente lo sea, contribuyendo a facilitar aprendizajes docentes consecuentes. Se ha ampliado la mirada poniendo el acento en que aquellos son múltiples y construidos activa, personal y colegiadamente por los sujetos, importando tanto lo que se aprende cuanto cómo se aprende, para qué y cómo se usan en la vida cotidiana, y son sostenibles (Kelly, 2006). Y procede advertir que tan relevante es lo que vale la pena aprender como lo que conviene desaprender. De tales supuestos forma parte el reconocimiento generalizado de que, sin merma de otras etapas de la profesionalización docente, la situada y correspondiente a los contextos, relaciones y prácticas de la profesión, como también les sucede a otras muchas profesiones, es decisiva en la adquisición, el ajuste, desarrollo y consolidación de los repertorios conceptuales, vivenciales y prácticos del trabajo (Eraut, 2012); aunque desde luego y según la calidad de aquella, la experiencia, sin más, no es necesariamente una buena consejera.

De considerar mínimamente fundados y razonables tales supuestos, determinadas implicaciones, derivadas de los mismos, habrían de ser tomadas en consideración, sería y coherentemente. Sin descartar que los y las docentes se forman (*sensu lato*) tanto en actividades formales como informales y, asimismo, en tiempos, lugares, experiencias y relaciones múltiples, un desarrollo profesional coherente con lo que se viene diciendo habría de ser *intencionalmente planificado* (como la educación escolarizada). Reconocido, inscrito, valorado y comprometido en y por el núcleo constitutivo de la *cultura docente* y la *cultura de los centros* (no yuxtapuesto, ocasional, marginal). Habría de ser visto y planteado simultáneamente como un cometido *personal y social*; como un proceso abierto al *conocimiento profesional de base* (teorías, métodos, materiales didácticos disponibles que vale la pena conocer y reflexivamente utilizar) y como un filtro mediador entre el mismo, los propios contextos, estudiantes y prácticas. Ha de acontecer y desarrollarse estrechamente ligado a la *vida y los temas de la práctica* (docentes y estudiantes u otros) y resultar significativo para el profesorado, tomando en consideración la *sabiduría de la práctica*, reflexionando sobre ella para comprenderla y mejorarla en lo que fuere menester.

También el desarrollo profesional está llamado a ser entendido bajo los auspicios de *derechos docentes* que han de garantizarse (condiciones laborales adecuadas del puesto de trabajo, estructuras de tiempo y redistribución idónea de tareas y responsabilidades, disponibilidad de recursos necesarios, apoyos y relaciones intelectuales, emocionales y psicosociales en los lugares de trabajo). Y, simultáneamente, como algo sustancial de *deberes docentes* (implicación en desarrollar y expandir aprendizajes necesarios, conectar formación e innovación, participación responsable en proyectos institucionales y colegiados, trabajo y trato cuidadoso y recíproco del alumnado y los colegas, compromisos con una buena educación).



En resumidas cuentas, los mensajes al respecto parecen relativamente claros y consistentes: o se afrontan coherentemente y con determinación el sentido y las finalidades del desarrollo y aprendizaje profesional docente, incluyéndolo en el núcleo del ser, saber y hacer de la profesión, o, posiblemente, la formación continuada seguirá siendo marginal e irrelevante. O se plantea y compromete como un derecho y un deber, como una tarea personal, social e institucional, o seguirá dependiendo de opciones y decisiones particulares, ocasionales y voluntarias, capaces de minar proyectos conjuntos. Caben todos los matices que se quieran respecto a tales apelaciones. Pero por más vueltas que se le den al tema, y sabido lo que sabemos, el tan reclamado cambio de paradigma seguirá eruditamente tratado en la literatura, pero inoperante en la práctica. No estaría de más, concretamente en nuestro contexto, poner sobre la mesa estas y otras cuestiones, deliberar y concertar sobre las mismas y, sin más rodeos, trazar los nuevos caminos que merezcan ser transitados.

4. LOS CONTENIDOS Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE DOCENTE

Estas dos dimensiones del desarrollo profesional tienen su propia entidad y, a efectos expositivos, se tratan sucesivamente, aunque, en los proyectos y la acción, han de ser convenientemente integradas. Básicamente, porque los contenidos, por relevantes y valiosos que pudieran ser, a menos que sean activamente transformados con ciertos procesos en aprendizajes, serán estériles e inertes; asimismo, por necesarias que sean ciertas actividades y procesos, a menos que versen sobre contenidos sustantivos y relevantes, resultarán meras formalidades inexpresivas y huera. Biesta (2015) lo ha planteado con claridad: no importan solo las referidas a *cómo* se aprende (estudiantes, docentes u otros), sino *lo que vale* la pena aprender, algo propio de la educación como empeño teórico, fundado y moral que ha de ser bien justificado y fundamentado. De manera que, aunque las bases psicológicas son necesarias, no bastan, sino que han de integrarse con fundamentos epistemológicos, socioculturales, antropológicos, políticos y éticos.

4.1. LOS CONTENIDOS COMO SUSTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Uno de los temas controvertidos en este ámbito es el relativo a la sustancia y las formas del desarrollo profesional. Los planteamientos más ponderados y pertinentes sostienen que, ciertamente, los contenidos (la sustancia) importan: no solo constituyen el bagaje cultural que se ha ido construyendo y validando sino también el conjunto de palabras, significados y modelos teóricos que ayudan a comprender la educación y la formación docente, siendo esenciales para conferirles sentido, propósitos y sustentos conceptuales y prácticos.

No es el momento de componer una relación exhaustiva de los contenidos que merecen ser incluidos en el desarrollo profesional. En una síntesis reciente



del tema se llevó a cabo una revisión de su devenir desde los ochenta hasta la fecha (Martínez y Rodríguez, 2017), con acuerdos, discusiones y propuestas interesantes. Nos limitaremos a proponer unas cuantas categorías temáticas, pero no con la intención de relatar todos los contenidos dignos de ser incluidos en cada una de ellas sino, más selectivamente, poner el acento a algunas consideraciones, persiguiendo también aquí la coherencia en la que se viene insistiendo. Dichas categorías se refieren a contenidos y conocimientos teórico-práctico «para» la enseñanza, sabiduría práctica «del profesorado», conocimientos sobre organización, gobierno y gestión de centros, relaciones con familias y la comunidad, y conocimientos socioculturales y políticos sobre la educación y la formación.

a) *Conocimiento teórico-práctico*

El *conocimiento teórico-práctico* «para» la enseñanza es una categoría plenamente reconocida (Shulman, 1986; EC, 2013). Incluye el amplio conjunto de valores, saberes, finalidades, objetivos y aprendizajes escolares, metodologías, materiales didácticos, reconocimiento y respuestas a las diversidades estudiantiles, relaciones pedagógicas, criterios y procedimientos de evaluación; así mismo, cabe señalar dentro de ella el currículo oficial establecido por los gobiernos y administraciones autonómicas, además de otras normativas que orientan y enmarcan el quehacer docente. Con las peculiaridades de unos y de otros, constituyen el conocimiento más formal y sistematizado, procedente de la investigación y del desarrollo de proyectos y experiencias, así como de tareas gubernamentales correspondientes a la ordenación de la educación. Se trata de un conocimiento externo al profesorado y propuesto –acaso requerido del mismo– «para» la enseñanza.

Lo expuesto en su momento a propósito de la educación de calidad en cuestión podría aducirse, sin más, sosteniendo que los contenidos y conocimientos que la justifican y la definen son los que tener en cuenta. Siendo algo más precisos, proceden algunas consideraciones acerca de dos subcategorías llamadas a componer el tipo de conocimientos que aquí se tratan: la primera se refiere a la formación científica, la segunda, a la formación pedagógica.

La *formación científica* del profesorado (en materias y áreas del currículo) es esencial al desarrollo profesional. De ella se ocupa la formación inicial y otros hitos profesionales, pero sea por los cambios experimentados en todos los campos del conocimiento o por la tarea perenne de aprender, viene siendo uno de los contenidos expresamente tratados en programas y actividades formativas corrientes. En línea con lo que se viene planteando caben algunas consideraciones pertinentes.

Giran en torno a la advertencia de que no basta con que la formación trate aspectos relativos a enseñanza de las diferentes áreas o materias curriculares. Es preciso, además, interrogarse y responder a cuestiones como qué lengua, matemáticas, ciencias, expresión artística, etc., vale la pena enseñar en las escuelas, así como qué aprendizajes múltiples e integrales del alumnado propiciar al trabajar con ellas. Qué epistemología procede tomar en consideración, atendiendo a la epistemología equitativa mencionada y a diferentes modalidades (interdisciplinares, problemas, proyec-



tos, etc.) de organización del conocimiento pueden resultar intelectual, personal y socialmente más relevantes y significativas. O cómo desarrollar una conciencia crítica del profesorado respecto a la construcción histórica y sociocultural del conocimiento y su recontextualización curricular (Deng, 2007). Ello puede ser clave para tomar decisiones relativas a por qué y cómo los grandes temas y desafíos sociales, humanos, culturales, tecnológicos y ambientales que hoy interpelan a la educación escolarizada no pueden ser ajenos a la formación continuada.

Es imprescindible, por tanto, una formación científica de pleno derecho, aunque se han de problematizar los criterios habituales de la selección y organización de sus contenidos y conocimientos; en tales decisiones se juegan los márgenes de posibilidad de la educación del alumnado y la participación debida de todo alumnado en ella, sin que las visiones academicistas y exclusivamente racionales sobre la cultura escolar lo impidan arbitrariamente.

La segunda, *formación pedagógica*, también ocupa, de hecho, un lugar destacado (así se vio antes) en el desarrollo profesional corriente: bien lo merece, es fundamental para relacionar estrechamente el núcleo base constituido por contenidos formativos, estudiantes y aprendizajes, docentes y enseñanza (Darling Hammond y otros, 2017; Elmore, 2010). El abanico de los temas susceptibles de incluirse bajo esta subcategoría es considerable. Desde los relativos al conocimiento curricular idóneo y debidamente coordinado entre cursos y etapas educativas a los aprendizajes específicos y transversales que vale la pena promover; desde la diversidad de metodologías, recursos didácticos, el reconocimiento y valoración de las mochilas personales y sociales de cada estudiante a las relaciones sólidas, ricas, activas, creativas y estimulantes del aprendizaje escolar y, asimismo, los criterios, procedimientos y razón de ser de lo que se evalúe y cómo, convenientemente integrados en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje y las diversas tareas docentes: planificación, interacciones pedagógicas, seguimiento y reflexión sobre la práctica.

Algunos caminos a seguir explorando, quizás con más claridad y propósitos que lo que suele ser habitual, conciernen a algunos enfoques pedagógicos dignos de atención. Está bien establecido que, de cara a una buena enseñanza, las bases psicológicas son ineludibles, pero no suficientes (Young, 2013). Una enseñanza coherente con una educación realmente inclusiva les presta una atención muy singular a los contextos sociales, familiares y digitales donde el alumnado de hoy en día vive, sueña, se socializa y moldea tanto sus propias identidades como los vínculos y relaciones que sostiene con los demás, con los iguales y con los docentes. Si se opta por una enseñanza-aprendizaje justa y equitativa, al trabajar la formación pedagógica del profesorado será preciso vertebrar mejor lo psicológico con lo social y cultural, lo que significa y comporta una educación culturalmente sólida con lo que ha de hacerse en las aulas para que resulte relevante y toque, constructivamente, las vidas, las mentes, los intereses del alumnado y las relaciones pedagógicas con ellos. En suma, una mirada más personal y social al mismo tiempo, centrada en los estudiantes como sujetos individuales y como sujetos con los demás, de forma que su paso por las escuelas, además de tomar en consideración sus intereses, motivaciones y vidas, no renuncia a ensancharlas intelectual, emocional, social y cívicamente: es decisivo que el desarrollo profesional lo tenga bien en cuenta o que lo eluda.



Sin tales «sustancias» la formación didáctica puede quedar mermada y, más en concreto, no ser lo suficientemente sensible a reconocer y responder equitativamente a las desigualdades. El foco imprescindible en cuestiones acerca de cómo enseñar no ha de dejar fuera del foco, descuidar y hasta contribuir a que las brechas de las desigualdades educativas que nos aquejan persistan como lo vienen haciendo. Por ello mismo, en la formación pedagógica ha de abrir espacios mucho más explícitos a los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje escolar, y también de la misma profesión, muy ligado con ello. Con la intención de llenar tales vacíos, se ha puesto de moda todo género de cursos y talleres sobre habilidades sociales, inteligencia emocional, resiliencia, resolución de conflictos, etc. Por importantes que sean, no resultarán provechosos si, planteados como tablas ilusorias de salvación al malstar escolar y profesional, se tratan desconectados de los demás elementos y relaciones del currículo, la enseñanza y la profesión docente. La calidad de la vida escolar, tan necesaria para docentes como para estudiantes, requiere insertarse con sentido y propósito en la calidad educativa justa y equitativa por alcanzar.

b) *Sabiduría práctica «del» profesorado*

Igual que la preposición «para» define los contenidos de la categoría precedente como algo externo que le es propuesto al profesorado, la preposición «de» sirve, ahora, para destacar que ahora nos referimos a conocimientos, teorías prácticas o implícitas que pertenecen a los docentes, a la sabiduría de la práctica generada y sostenida por ellos en sus tareas curriculares y pedagógicas (Marrero, 1991; Shulman, 1986). Se trata de conocimientos y contenidos estrechamente situados y ligados a la experiencia y la práctica. Su naturaleza es menos formal, codificada y sistemática que el precedente, siendo en buena medida hasta tácita. Lo que no significa que sea menos importante ni despreciable. No solo influye poderosamente en lo que piensan, viven y sienten, saben y hacen los docentes, sino que opera al mismo tiempo como un filtro (percepciones, sentimientos, juicios, apropiación o rechazo, etc.), mediador entre las teorías pedagógicas, el profesorado, la enseñanza-aprendizaje, las relaciones con los contenidos curriculares, los estudiantes y otros actores.

La sabiduría de la práctica, precisamente por donde surge, se crea, se mantiene o va cambiando por cada docente —su protagonista irremplazable—, viene a constituir una amalgama de elementos diversos y relaciones peculiares entre los mismos. Está hecha de creencias y concepciones, de juicios, valoraciones y propósitos, de vivencias y sentimientos (identidad y subjetividades docentes), de intenciones y sueños que orientan la acción, así como de determinados sistemas de atribución y explicación de aciertos y errores, de consistencias o contradicciones emanadas de la práctica y, también, de las relaciones sostenidas con otros, desde luego los estudiantes, pero también los colegas u otros actores. De manera que, si aquella reviste un carácter claramente personal («cada maestrillo tiene su librillo»), no emana ni opera sobre el vacío. Al estar situada en los centros y resultar interactivamente recíproca con la sabiduría práctica, la cultura y los modos de hacer de otros prácticos,



también es social, susceptible de surgir y mantenerse en comunidades de prácticas formales e informales, con unos efectos u otros.

A pesar de que este tipo de conocimiento reviste una importancia crucial para la profesión y las personas con quienes se ejerce, no suele incluirse, como un contenido sustantivo, en la formación continuada. Dada su naturaleza, pueden aducirse razones de peso para no abordarlo como algo de lo que se habla y teoriza, sino, más bien, como algo que vivir y practicar, concretamente a través de ciertos enfoques, metodologías y actividades a las que más adelante se tratan. La opción de reconocerlo puede tener alguna razón de ser. Por ejemplo, actuar de acuerdo con una cierta filosofía del desarrollo y aprendizaje docente según la cual son vistos con registros más amplios y expresivos. No como una formación instrumental y puesta al servicio exclusivo del conocimiento externo «para», sino como una que reconoce, valora, refuerza y reconstruye con el profesorado lo que sabe, hace, está viviendo y sintiendo en el ejercicio cotidiano de sus tareas y responsabilidades. De ese modo, el desarrollo profesional puede hacerse cargo de la cara más humana y situada, más cotidiana, vivencial y emocional de la docencia; explorar significados e implicaciones de la calidad educativa, la calidad de la vida escolar (también de los docentes), la citada ética profesional del cuidado. Pueden someterse a reflexión y cambio aquellas certezas conceptuales y prácticas que quizás convendría desaprender, o inseguridades sentidas que, dejadas de lado, cercenan las mejores ideas, proyectos y aspiraciones. A fin de cuentas, abordar sustantivamente estas temáticas, que tienen que ver con teorías implícitas docentes y asimismo con las relaciones sociales y emocionales sostenidas en positivo con el alumnado (con todos, pero particularmente con quienes más lo necesitan de las instituciones y profesionales), puede considerarse un verdadero reto al que responder con la coherencia a la que se viene haciendo mención.

c) Conocimiento sobre organización, gobierno y gestión de centros, y relaciones con las familias y la comunidad

Los contenidos de esta categoría son heterogéneos, pero intencionadamente se han incluido dentro de ella. Los primeros suelen ser objeto de formación, pero a veces sesgadamente; los segundos se omiten por lo general y no convendría seguir haciéndolo. En efecto, la prevalencia de un desarrollo profesional centrado sobre todo en la enseñanza y ajeno a la cultura, procesos y relaciones organizativas que conforman el ejercicio de la profesión (González, 2003) tiende a reducir los temas organizativos a estructuras y normativas oficiales, con un cariz marcadamente burocrático y administrativo. De ese modo, se deja de lado una visión ampliada y colegiada de la docencia, reforzando así una formación más individual que institucional. Se omite, entonces, el poder y los efectos de socialización que los centros ejercen sobre el profesorado que en ellos labora. Igualmente se pasan por alto las contribuciones que también a él le conciernen en orden a crear y sostener una organización escolar moral, inteligente, coordinada y sinérgica, educadora y habitable por las personas que la habitan (docentes, equipos directivos, otros profesionales, estudiantes).



Si la educación de calidad en perspectiva requiere proyectos colectivos que vertebran con coherencia lo pedagógico, curricular, organizativo y profesional, dichos sesgos debieran subsanarse, no solo en la formación continuada, sino también, desde luego, en ella. Por ejemplo, los referidos al desarrollo del currículo por los centros y las correspondientes unidades organizativas, una cuestión esencial de la autonomía institucional bien entendida y responsablemente ejercida, no como algo a realizar por cumplir exigencias administrativas. Igualmente, temas acerca del liderazgo pedagógico, distribuido y democrático (Bolívar, 2012), de manera que no queden reservados en exclusiva al equipo directivo u otros cargos, sino abiertos y participados por todo el profesorado; puede ser una opción situada y consecuente de tratar y promover el sentido y la práctica de la tan cacareada colaboración docente o de las tan loables como distantes comunidades profesionales de aprendizaje. Conveniría no tratarlos en exclusiva bajo el prisma de cómo llevarlos a cabo, sino mediante una formación que también proponga, analice y delibere con el profesorado sobre sus significados, sus porqués y paraqués más genuinos, sin ocultar las controversias que les afectan.

Asimismo, la inclusión de temáticas referidas a las relaciones con las familias y la comunidad dentro de esta misma categoría responde, de un lado, a que suele ser muy escasa, por no decir nula, su presencia en la formación al uso. Y, desde un punto de vista más sustantivo, a que representan uno de los flancos actualmente más controvertidos y dignos de ser tratados como merecen. Las deseables alianzas promoviendo participación y colaboración entre escuelas, docentes, familias y otros agentes municipales, comunitarios o de otros servicios ciudadanos, son clave en cualquier proyecto educativo que afronte con determinación la lucha contra la exclusión educativa y que apueste por la inclusión (Downes, Naiz-With y Susinate, 2017), siendo esta, por tanto, una lente con la cual mirar y redefinir los contenidos del desarrollo profesional. Tan pertinente es lo que se está planteando, que voces autorizadas en materia de formación inicial y continuada del profesorado lo reclaman (Zeichner, Bowman, Guillen, y Napolitan, 2016). Puede ser una excelente oportunidad de aprender de forma vivencial, no solo conceptual, una ocasión de aprender de y con distintas voces que participen, no solo con las de docentes o expertos; de que el mundo de lo cotidiano y social del alumnado entre con sus propios mensajes e implicaciones en el desarrollo profesional. En realidad, un territorio por recrear y constituir prestando oídos atentos a la profesionalidad comunitaria y democrática.

d) *Conocimientos sobre cambios sociopolíticos y reformas educativas*

Esta última categoría corresponde a los que venimos denominando aspectos *de fuera*, pero que, por lo dicho, no son ajenos a los *de dentro*: de ahí que merezcan la presencia correspondiente en el desarrollo profesional. Es patente que las reformas educativas y las demandas que representan para el profesorado suelen, ciertamente, ser objeto de la formación continuada. Con frecuencia, de una manera tan cambiante como obsesivamente empeñada en instrumentalizarla con afanes



de regular, dirigir, ocupar y controlar el pensamiento y las prácticas docentes. No se quiere decir que el desarrollo profesional haya de ser ajeno a aquellas, pero no parece de más alguna advertencia pertinente al respecto. Precisamente en aras de la coherencia, una vez más, los contenidos de la formación debieran superar esa fiebre de las administraciones empeñadas en cambiarlos en razón de los temas estelares de moda que de cuando en cuando van surgiendo: lo episódico no debiera dejar de lado los retos perennes, pues una buena formación ha de ser, entre otras cosas, de plazos largos y sostenible. Y, asimismo, en línea con lo que se ha venido planteando, como quiera que las reformas, las de ahora y las de antaño, son buenos exponentes de factores, dinámicas, poderes e intereses macro, la formación docente no debiera acogerse al principio según el cual lo que hay que hacer es lo que está legislado. Debiera verse, más bien, como un espacio abierto, plural, sensible a las grandes cuestiones, preocupaciones y retos que están ahí más allá de las aulas, reclaman atención. Un espacio donde cultivar una profesionalidad consecuente con la ética de la crítica, con los imperativos de la justicia y la equidad, la dignidad y el respeto intelectual, social y personal que la profesión merece. Haciendo explícitos, debatiendo y deliberando los márgenes de posibilidad del trabajo docente y, al mismo tiempo, no pasando por alto las amenazas que se ciernen, hoy en día, sobre la profesión y su labor educativa.

A menos que pudiera sostenerse que el profesorado ha de ser un profesional técnico de miras cortas, hasta el punto de que los temas sociales, políticos e ideológicos que pugnan en el trasfondo del escenario ni le interesan ni afectan a sus vidas, no parece justificada la ausencia de tales contenidos, controversias y opciones sociales y educativas hoy en pugna. De forma que los temas con los que se abrió este texto, lejos de reducirse a lecturas e informaciones individuales –que seguramente muchos docentes realizan–, merecen ser colectivamente analizados y considerados, y ello puede contribuir a un desarrollo profesional con miras más amplias que las usuales.

4.2. PROCESOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUADA

El abanico de actividades, lugares, tiempos y relaciones en las cuales el profesorado puede ampliar, enriquecer, aprender y desaprender las «herramientas» diversas del oficio pueden ser ciertamente múltiples: desde las que, por ejemplo, ocurren cotidianamente con los estudiantes y las más individuales que permiten acceso a ideas, formas de trabajar, recursos didácticos y propician comprensión y uso práctico de las mismas hasta otras muy variadas, formales e informales, intencionales, previstas o emergentes realizadas con colegas, otros agentes (familias, inspectores, asesores y formadores, equipos directivos, etc.); se han descrito con profusión en la literatura especializada.

Tomando en consideración lo planteado previamente sobre la importancia de una formación explícita, formal, intencionada y planificada, nos vamos a referir a dos grupos de actividades: las que consisten en el acceso y comprensión del conocimiento base «para» la enseñanza y las que giran en torno a la sabiduría de la práctica, conocimiento «del» profesorado.



a) Las primeras son, concretamente en nuestro contexto, las más formales, planificadas y participadas por el profesorado. Merecen valoraciones diferentes, negativas cuando son de estricto uso y consumo particular, obedecen a un modelo de formación externa, transmisivo y protagonizado por expertos, y responden a criterios e intereses que no vayan más allá de lograr certificación de méritos e incentivos estrictamente particulares. Cuando, por el contrario, se proponen, se comprometen y se llevan a cabo con propósitos de mejorar aprendizajes docentes, conectarlos con la renovación pedagógica y el avance en la calidad educativa expuesta, pueden ser mucho más positivas, y más aún, si están insertas, valoradas y comprometidas por alguna agenda de cambio y transformación educativa por los centros y otras unidades organizativas de los mismos. Precisamente en este último sentido, se trata de una modalidad de desarrollo profesional tan necesaria y relevante como otras diferentes, si las condiciones y relaciones creadas y participadas implican procesos activos, dialógicos y generadores de aprendizajes necesarios al buen ejercicio de la profesión.

Pueden contribuir a que el profesorado acceda y trabaje sobre nuevas ideas, metodologías, recursos y relaciones pedagógicas –formación científica y formación pedagógica integradas, e incluso sobre actividad que se citarán a continuación (amigos críticos)–, así como otros temas antes incluidos en la tercera y cuarta categoría de contenidos. Igualmente, pueden llevarse a cabo atendiendo a necesidades planteadas por centros y docentes, a proyectos e innovaciones que se proponen, resultando estas expresamente conectadas con la formación correspondiente. No hay, desde luego, fórmula alguna mágica para una buena formación de este tipo. Joyce y Showers (2003) han formulado una propuesta orientativa. Entienden que, además del valor y la relevancia de las temáticas a tratar, una secuencia de tareas y actividades puede ser formativamente provechosa. Consta de actividades consistentes en el tratamiento riguroso y estimulante de las bases teóricas, finalidades, metodologías e implicaciones prácticas del curso/taller, de otras que hacen posible la observación y simulación de casos y situaciones, la realización de prácticas por y entre los participantes y, finalmente, de la toma de decisiones concertadas acerca del uso situado, reflexivo y compartido en las aulas (u otros espacios educativos) por el profesorado en formación. Aunque no está de más recordar lo dicho a propósito de la teoría de la complejidad, cabe esperar que, planteadas y asumidas con coherencia tales actividades, pueden favorecer una comprensión profunda de contenidos y propuestas, relacionando teoría-práctica y propiciando diálogo pedagógico entre los participantes, el desarrollo y dominio de ciertas capacidades, conectando lo trabajado en los cursos o talleres con los lugares de trabajo, y tornar la formación externa en algo no yuxtapuesto y episódico, sino conectado con el día a día del profesorado y los propios centros.

b) Las segundas, que son las que quizás gozan de mejores avales y reconocimientos teóricos y prácticos, tienen una presencia mucho menor de lo que cabría esperar en el panorama general observado y descrito. El hecho de que sean actividades no solo cercanas sino inscritas en lo cotidiano, en problemas y aspiraciones emanadas de la práctica y sus agentes más directos; que sea el profesorado (individual y colegiadamente) su verdadero protagonista; giren en torno a profundizar la



comprensión de la enseñanza-aprendizaje con propósitos de mejora y transformación; y sean exponentes, al menos potencialmente, de encuentros fructíferos entre teoría-sabiduría de la práctica-desempeño de la docencia son otras tantas razones que llevan a albergar en las mismas grandes expectativas (Hargreaves y Fullan, 2014).

Es considerable la lista de posibles actividades susceptibles de acogerse bajo este paraguas: proyectos y experiencia de investigación-acción, no solo entre docentes sino también con otros agentes escolares y sociales; realización de actividades de observación de clases entre iguales y el diseño de temas (lecciones), el desarrollo de los mismos en las aulas, el análisis, reflexión y aprendizajes consecuentes; la aplicación de un enfoque situado, práctico y clínico del desarrollo profesional; el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos específicos o de mayor cobertura, áreas curriculares, ciclos, departamentos y centros como un todo; la apuesta por crear y sostener en cada uno de esos ámbitos y niveles comunidades profesionales de aprendizaje, tomadas como marco de referencia para la formación y renovación educativa, y desplegadas tanto presencial como virtualmente en redes profesionales, de centros, zonas, distritos escolares, por finalizar aquí una relación que podría ampliarse con otros ejemplos.

Dos apuntes pueden ser convenientes: uno, o el desarrollo profesional fluye y baña estos lares o, seguramente, no llegará a satisfacer con coherencia los valores y principios expuestos ni sus contribuciones llegarán a ser las esperables; dos, no porque las actividades giren sobre las diversas caras de aquella sabiduría práctica, que es esencial a los docentes y decisiva en muchos aspectos para ellos y otros agentes, serán por sí mismas valiosas y efectivas en la generación de los aprendizajes profundos e integrales (cognitivos, emocionales, sociales, éticos) de la profesión. Tan importante será mirar hacia dentro de las prácticas, sus actores y contextos, reconociéndolos como es menester, como ir más allá de una contemplación pasiva de cuáles son aquellas, sobre qué bases e intereses se sostienen y el grado en que merecen ser reconstruidas y transformadas.

CONCLUSIONES

Antes de finalizar, procede enunciar los apuntes que siguen a propósito de tres cuestiones una y otra vez mencionadas en el texto, los agentes, las responsabilidades y las condiciones locales y sistémicas propicias a la formación continuada necesaria.

En relación con los agentes, se ha insistido en que el protagonista por excelencia del desarrollo profesional es el profesorado (individual y colegiadamente), las personas que ejercen la docencia, cada una en lo más intransferible y en lo que comparte, es y aprende con los colegas, son quienes ocupan el centro del escenario, situados en un nivel micro y relacionado con otros meso y macro. Esa perspectiva, que en ningún modo puede aducirse por los docentes como una excusa respecto a lo que a ellos les concierne, permite sostener que también hay otros agentes interpellados, reclamándose de ellos sus respectivos roles complementarios. En definitiva, pueden considerarse tales todos los actores concernidos y afectados por la educación: estudiantes (uno de los más influyentes quizás en el profesorado), los equipos



directivos de los centros, los servicios de las administraciones y sus profesionales, por ejemplo, inspectores y, por supuesto, los profesionales con perfiles de educadores de educadores, los poderes públicos, tanto en lo que atañe a políticas educativas como, desde luego, en lo que se refiere a su participación y decisiones en aquellas pugnas de las que se habló en el primer apartado. Dicho con otras palabras, los profesores con que cuenta un país no surgen de la nada, sino de las múltiples decisiones tomadas, contribuciones hechas u omisiones consentidas por muy diversos agentes además de los docentes.

Respecto a las responsabilidades, parece claro que, a pesar de que las miradas de alcance y las propuestas hechas en el artículo no son las únicas posibles (y seguramente no las mejores), podemos y debemos mirar hacia los aspectos por dentro de la educación, la profesión y el desarrollo profesional. Pero, o los que más poder tienen para tomar ciertas responsabilidades y decisiones efectivamente las comprometen, o los márgenes de posibilidad de esos tres asuntos seguirán más o menos como hasta la fecha o, acaso, irán a peor. Dicho con otras palabras, o se apuesta sin retóricas vacías, a escala global, Estado, y territorial, CC. AA., por una profesión docente mucho mejor reconocida y valorada en lo intelectual, respetada y bien cuidada en lo emocional, social y económicamente atractiva y remunerada, y, consecuentemente, se apuesta en firme por una sólida formación continuada (y la correspondiente a las otras etapas de profesionalización mencionadas) o, mal que nos pese, la educación de calidad justa y democrática, como un derecho esencial que asiste a todas las personas, seguirá dejada en los márgenes.

En lo que respecta a la creación de condiciones favorables, locales y sistémicas, no cabe sino volver a subrayar algo reiterado, reclamándolo aun con sentido de urgencia. En educación como en profesorado y desarrollo profesional, se ha logrado cubrir ciertas etapas del camino que son dignas de aprecio: no ha lugar a un halo de derrotismo que algunos sostienen con o sin justificación. Las que, sin embargo, quedan por andar son de tal calado que sería temerario refugiarse complacientemente en los oasis de excelencia que existen, en las buenas prácticas recientemente puestas de moda. O en cada CC. AA., zonas o distritos, centros y aulas, se crean condiciones favorables a la resolución coherente, justa y equitativa de los temas tratados o, quizás, cada vez más un mayor número de agentes concernidos e involucrados procurarán sacar del fuego las propias castañas dejando, insolidariamente, que las de los demás se quemem. Para que la educación en perspectiva, la profesión docente necesaria y la formación continuada coherente puedan habitar entre nosotros, habrán de crearse condiciones locales propicias y, simultáneamente, sistémicas.

RECIBIDO: 25-10-2019; ACEPTADO: 17-2-2020

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILÓ BONET, A. (2009). «La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistemológica y democracia de saberes». *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22 (2). <https://www.redalyc.org/articulo>.
- AINSCOW, M., DYSON, A. y WEINER, S. (2014). «From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of *responding* to students with special educational needs in schools». *Clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- ARIÑO, A. y ROMERO, J. (2016). *La secesión de los ricos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- BALL, S. (2015). «Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism». *British Journal of Sociology of Education*, June, 1-18.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.
- BIESTA, G. (2015). «What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism». *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Editorial Siglo XXI.
- BORKO, H., JACOBS, J. y KOELLNER, K. (2010). «Contemporary approaches to teacher professional development», in P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of education* (vol. 7, pp. 548-556). Oxford, England: Elsevier.
- COCHRAN-SMITH, M., ELL, F., GRUDLOW, L., HAIGHE, M. y HILL, M. (2014). «When Complexity Theory Meets Critical Realism: A Platform for Research on Initial Teacher Education». *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 105-122.
- COFFIELD, K. (2012). «Why the McKinsey reports will not improve school systems». *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149.
- DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M.E. y GARDNER, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.
- DENG, Z. (2007). «Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-275.
- EASTON, L.B. (2008). «From Professional Development to Professional Learning». *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761, <https://doi.org/10.1177/0317270808901014>.
- DOWNES, P., NAIZ-WITH, E. y SUSINATE, V (2017). Structural Indicators for Inclusive Systems in and around School. Analytical Report, Publication Office of the UE. Luxembourg, <http://epub.wu.ac.at/5004>.
- EC (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission Staff Working Document. Strasbourg, <http://eur-lex.europa.eu>.
- EC (2013). *Supporting teacher competence for better learning outcomes*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/teachercomp_en.pdf.
- ERAUT, M. (2012). «Developing a Broader Approach to Professional Learning», en McKee, A. y Eraut, M. (eds.), «Learning Trajectories, Innovation and Identity for 21 Professional Development». *Innovation and Change in Professional Education 7*, Springer Science.



- ESCUDERO, J.M. (2016). «Éticas de la profesión docente y la lucha contra el fracaso escolar», en Escudero, J.M. (coord.), *Inclusión y exclusión: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- ESCUDERO, J.M. (2018). «Inclusión, justicia y equidad para la mejora de la educación», en Torrego, J.C. y Monge, C. (coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.
- GALE, E., MILLS, C. y CROSS, R. (2017) «Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action and Pedagogic Work», *Journal of Teacher Education*, pp. 1-12.
- GIROUX, H. (2016). «Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibilities of Intellectuals». *Communication and Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- GONZÁLEZ, M.ªT. (2003) (coord.). *Organización y Gestión de Centros. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson.
- GONZÁLEZ, M.ªT. y Cutanda, T. (2017). «Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22(75), 1095-1116.
- GUARRO, A. (2002). *Curriculum y Democracia*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, A., MARTÍNEZ, B. y PORTELA, A. (2017). «Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 21-40.
- HARDY, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development. Policy, Research and Practice*. New York: Routledge.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- KELLY, P. (2006). «What is teacher learning? A sociocultural perspective». *Oxford Review of Education*, 34(4), 505-519.
- HOWARD, P. (2018). «Twenty First Century Learning as Radical Re-Thinking of Education in the Service of Life». *Education Sciences*, 8(4), 1-13.
- JOYCE, B. y SHOWERS, B.(2003). Student Achievement through Staff Development. NCSL. unrwa.org.site_coaching_ss_cpd.pdf.
- LABEREE. D.F. (2011). «Targeting Teachers». *Dissent*, Summer, 9-14.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MARCELO, C. (2011) (dir.). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio Education. IFIE.educación.gob.es.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.
- MARTÍNEZ, B. y RODRÍGUEZ, M.J. (2017). «Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 41-61.
- MARRERO, J. (1991). «Teoría implícitas del profesorado y currículum». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 197, pp. 66-69.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019). *Datos y cifras. Curso 2019-2020*. Madrid: Secretaría General.
- MONOGRÁFICO FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO (2017). La formación continuada del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>.



- NIETO, J.M. y ALFAGEME, M.B. (2017). «Enfoques, metodologías y actividades de formación docente». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- NOVOA, A. (2019). «Tres tesis sobre el tercero. Repensando la formación docente». *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74494>.
- SÁNCHEZ CUENCA, I. (2019). *La izquierda fin de (un) ciclo*. Madrid: Catarata.
- SHULMAN, L.S. (1986). «Those who understand: knowledge growth in teaching». *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- STOLL, L., HARRIS, A. y HANDSCOMB, G. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- TIMPERLEY, H. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Ginebra, Suiza: OIE/UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_18_spa.pdf.
- TRILLO, F., NIETO, J.M., MARTÍNEZ, B. y ESCUDERO, J.M. (2017). «El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente: Un Análisis Situado en el Contexto Español de las Tensiones y Fracturas Entre la Teoría y la Práctica». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>.
- ZEICHNER, K., BOWMAN, M., GUILLEN, L. y NAPOLITAN, K. (2016). «Engaging and Working in Solidarity With Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children». *Journal of Teacher Education*, August, 1-14.
- YOUNG, M. (2013). «Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach». *Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.



MISCELÁNEA / MISCELLANY

ENSEÑAR EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO. CREENCIAS ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS –INGLÉS Y FRANCÉS– EN EDUCACIÓN INFANTIL

Juana Herrera Cubas
María Nieves Pozas Ortega
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Con la firma del Acuerdo de Lisboa en el año 2000, el Consejo de Europa sentó las bases para el establecimiento de una política lingüística común a todos los estados miembros de la Unión Europea. En las casi dos décadas transcurridas desde entonces, una de las medidas más exitosas y que, sin duda, constituye un logro en materia social y de derechos humanos es el adelanto de la edad en que los escolares deberían comenzar el aprendizaje de lenguas extranjeras, que, en la Comunidad Autónoma de Canarias, se extiende al segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). El estudio que se presenta a continuación se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes de 3.º curso del Grado de Maestro de Educación Infantil, con la finalidad de investigar sus creencias acerca de la importancia de las lenguas extranjeras en esta etapa y, más concretamente, sus creencias acerca de la necesidad de formar profesorado competente para enseñar inglés y francés a edades tempranas.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado, lenguas extranjeras, educación temprana, competencias profesionales.

TEACHING IN THE INFORMATION AND KNOWLEDGE BASED SOCIETY. BELIEFS
ABOUT PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING –ENGLISH
AND FRENCH– IN PRE-SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

The Lisbon Agenda, published in the year 2000, set the conditions for the establishment of the future linguistic policies across the European state members. After two decades of implementation, one of the most successful measures agreed upon, both in terms of social advancement and human rights, concerns early foreign language learning at pre-primary level, which comprises ages three to six in the Canary Islands. This study was carried out with two groups of undergraduate students, in their third year of the Pre-school Education Degree, to investigate their beliefs about the importance of early foreign language learning and, more specifically, about the need to train competent pre-school teachers to teach both English and French in Pre-school Education.

KEYWORDS: teacher education, early foreign language teaching and learning, teacher competences.



INTRODUCCIÓN

La firma del Acuerdo de Lisboa en el año 2000 supuso un paso crucial hacia el establecimiento de una política lingüística común a todos los estados miembros de la Unión Europea. Una de las medidas más exitosas que posteriormente se tomarían fue, sin duda, el adelanto de la edad en que los escolares deberían iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras, por los beneficios que esto podría reportar, a largo plazo, en su desarrollo lingüístico y global. Es necesario aclarar, sin embargo, que la publicación de la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 1997¹, relativa a la enseñanza precoz de lenguas, ya ponía de manifiesto la conveniencia de enseñar una o varias lenguas distintas de la materna, y la de sensibilizar a los escolares hacia la diversidad lingüística y cultural propia de Europa.

En este marco, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias puso en marcha la realización de proyectos experimentales de anticipación de la primera lengua extranjera –inglés– en el primer ciclo de la Educación Primaria. Esta misma experiencia se llevaría a cabo, posteriormente, en la Educación Infantil –iniciativa pionera en el Estado español– mediante la Orden de 26 de mayo de 2000, por la que se regulaba, con carácter experimental igualmente, la impartición del inglés en el segundo ciclo de la etapa –3 a 6 años–. La citada orden establecía que el inglés debía ser impartido por el especialista del área, que lo haría también en el primer ciclo de Primaria, en coordinación con el profesorado tutor del segundo ciclo de Educación Infantil.

Finalmente, con la publicación de la Orden de 20 de mayo de 2002, modificada por la Orden de 30 de junio de 2003, y la Resolución de 22 de julio de 2002, la Consejería de Educación dictó instrucciones para la implantación del inglés como primera lengua extranjera obligatoria en el segundo ciclo de Infantil. Seguía reconociéndose la prioridad de impartición al profesorado especialista, excepto en aquellos casos en que el centro contara con un tutor de Educación Infantil que hubiera participado en los proyectos experimentales, y, en segundo lugar, a los tutores de Infantil con la especialidad de inglés. Este orden de prioridad se mantiene a día de hoy. Ese mismo año, también, se anticipó la generalización de una segunda lengua extranjera –francés– en el tercer ciclo de Primaria, única etapa en que se imparte hasta la actualidad, si bien es una formación que se oferta a los alumnos del actual Grado de Educación Infantil.

Desde la publicación de esas órdenes, la Consejería de Educación ha puesto en marcha diversas acciones y proyectos, en línea con las disposiciones y normativa europeas, para fomentar el interés por las lenguas extranjeras a edades tempranas,

¹ Comunidad Europea (1997), Resolución del Consejo de la Unión Europea de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea, *Diario de las Comunidades Europeas*, [https://eur-ex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)&from=ES](https://eur-ex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=ES).

ya que considera prioritario, en la sociedad de la información y el conocimiento, que la población escolar alcance una competencia comunicativa adecuada al terminar la enseñanza obligatoria. En este sentido, es necesario destacar, por su importancia, el Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras (PILE) de Canarias, dirigido a todas las etapas educativas no universitarias y con un periodo de vigencia desde el curso 2016-17 al 2037-38. En su tercer año de pilotaje, de los seis previstos, el PILE comprende un conjunto de actuaciones con las que se pretende el desarrollo competencial del alumnado en lenguas extranjeras, la continuidad de los proyectos educativos de éxito, la generalización de los programas bilingües existentes y la implantación de acciones encaminadas a garantizar la formación a lo largo de la vida. En definitiva, se plantea como meta la incorporación de todos los centros sostenidos con fondos públicos al PILE y, más importante aún, la impartición de, al menos, 40% del currículo de todos los niveles educativos en inglés.

Los centros de Educación Infantil de Canarias, entonces, iniciaron la enseñanza del inglés, con carácter obligatorio, tiempo antes de que se comenzara a formar al profesorado de la etapa, formación que proporciona el actual Grado de Maestro, en inglés y francés, desde su implantación en el curso 2010-2011. El Grado, sin embargo, se encuentra en proceso de revisión y, como resultado, se ha decidido eliminar todas las menciones asociadas al mismo en favor de un perfil generalista, una decisión que, obviamente, dará mayor opción de empleabilidad a los egresados de Primaria, en virtud de las disposiciones PILE, ya que estos seguirán contando con la mención de lengua extranjera.

El estudio que se presenta a continuación surgió, por tanto, del interés por conocer la opinión de dos grupos de alumnos que cursaban la materia de Didáctica de la Lengua extranjera, en tercer año del Grado de Infantil, acerca de la importancia de enseñar lenguas extranjeras a edades tempranas. Concretamente, se investigan sus creencias acerca de la necesidad de formar profesorado competente para enseñar inglés y francés en Educación Infantil.

1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO: DE LISBOA 2000 A EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020

Con la firma del Acuerdo de Lisboa, el Consejo de Europa definió el que sería su objetivo estratégico para la década: convertir a la Unión Europea en la «economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (European Council, 2000, p. 12). Para lograr dicho objetivo, en el ámbito de educación y formación, se acordó poner en marcha una estrategia de actuación en dos frentes fundamentales: mejorar las políticas relativas a la sociedad de la información y de I+D y modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social.

El papel de los sistemas educativos y formativos, en este nuevo modelo de sociedad, quedó definido en el informe del Consejo de Educación al Consejo de



Europa, *The concrete future objectives of education and training systems*², presentado en Bruselas en febrero de 2001. El informe analizaba los retos concretos a los que se enfrentaba la Unión y presentaba, a partir de ellos, tres objetivos de carácter estratégico hacia los que debían dirigirse todos los esfuerzos e iniciativas, a lo largo de la década: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso a dichos sistemas; y abrirlos a la sociedad y al mundo. Las acciones estratégicas vinculadas a estos objetivos estarían coordinadas mediante un *método abierto de coordinación*³ que permitiría una evaluación comparativa de las distintas iniciativas nacionales, con el fin de difundir buenas prácticas y lograr una mayor convergencia hacia las metas de la Unión.

Para cada uno de los objetivos estratégicos, además, el informe identificaba una serie de objetivos asociados, de los que cabe destacar, por su importancia para este trabajo, los siguientes: mejorar la educación y formación de los docentes y formadores; desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para la sociedad del conocimiento, especialmente la lectura, la escritura y el cálculo; garantizar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación a todos los ciudadanos; desarrollar el espíritu emprendedor y la autonomía personal; promover los programas de movilidad para facilitar el intercambio de experiencias culturales y de buenas prácticas; y, por supuesto, fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras para el enriquecimiento personal y para la competitividad en el ámbito europeo y mundial.

Si bien este último objetivo tenía un carácter general, en el sentido de que se dirigía a todos los ciudadanos, la reunión del Consejo de Europa en Barcelona, en marzo de 2002⁴, marcó el inicio de todo un conjunto de acciones y políticas encaminadas, de forma específica, a propiciar el adelanto progresivo de la edad en que los escolares deberían comenzar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente, se pedían acciones para mejorar las destrezas básicas y la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde edades tempranas, acciones que se recogerían en *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe* (2002)⁵. Además de señalar las lenguas como el elemento clave de la diversidad europea y su rol estratégico en la construcción de la sociedad del conocimiento, este documento ponía de manifiesto la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y la formación del profesorado.

² Commission of the European Communities, Brussels 31.01.2001 COM (2001) 59 final, Report from the Commission, *The Concrete Future Objectives of Education and training Systems*, http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/concr_obj.pdf.

³ Lisbon European Council (23-24 March 2000), Conclusions of the Presidency, *Bulletin* 27.03.2000, p. 24, <http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en.pdf>.

⁴ Barcelona European Council (15-16 March 2002), Presidency Conclusions, http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf.

⁵ Council Information on the *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe* (2002/C 142/01), *Official Journal of the European Communities* 14.6.2002, Objective 3.3- Improving Foreign Language Learning, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d17e529-6c81-4b85-8d19-e9dbe65a93c0>.

Más definitivo, aún, el documento *Conclusiones del Consejo de mayo de 2009 sobre un Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*⁶ establecía los objetivos para la década siguiente y recogía las áreas de actuación prioritarias (*benchmarks*) acordadas para facilitar el seguimiento y el logro de dichos objetivos, y para identificar los retos y desafíos que habría que enfrentar. La educación y la formación en el marco *ET 2020*, además, debían situarse en el ámbito del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y abarcar los contextos formal, no formal e informal, y todas las etapas y niveles educativos, desde la educación temprana hasta la educación superior, la formación profesional y el aprendizaje de adultos. Resulta lógico entonces, desde esta perspectiva, que se identificara la educación a edades tempranas como una de las áreas de actuación prioritarias, con un objetivo muy específico: lograr, para el año 2020, que el 95%, al menos, de los niños con edades comprendidas entre los cuatro años y la edad de comienzo de la escolarización obligatoria se beneficiara de la educación. Se instaba, así, a todos los estados miembros a cooperar para alcanzar este objetivo y a impulsar la investigación, el desarrollo y el intercambio de buenas prácticas.

2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A EDADES TEMPRANAS

Con la firma de los acuerdos de Barcelona 2002 y la publicación del *Action Plan 2004-06*, las políticas educativas europeas han enfatizado la importancia de adelantar la edad de comienzo del aprendizaje de lenguas extranjeras por los beneficios a largo plazo que puede reportar un aprendizaje temprano: a) aumenta la probabilidad de lograr niveles de competencia similares a los de los hablantes nativos, especialmente en la pronunciación y entonación de la lengua (Snow y Hoefnagel-Höhle, 1982a; Asher y García, 1982; Seliger, Krashen y Ladefoged, 1982; Krashen, Long y Scarcella, 1982); b) favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística y, por ende, del plurilingüismo (Nikolov y Djigunovic, 2006; Haznedar, 2015; Malkina, 2008), así como los procesos de comprensión, expresión, comunicación y resolución de problemas (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006); c) incrementa la concentración, la motivación y la autoconfianza (Kersten, 2015; Enever, 2012); d) facilita la toma de conciencia de la diversidad lingüística y cultural circundante y promueve el diálogo intercultural (Coltrane, 2003; Nikolov y Djigunovic, 2006); e) aunque el aprendizaje infantil es lento, constituye una condición indispensable para que se produzca un aprendizaje eficiente posterior (Ekstrand, 1982); y f) promueve la transferencia de conocimientos y habilidades con la lengua materna (Kersten, 2015; Haznedar, 2015).

⁶ Council conclusions of 12 May 2009 on a *Strategic Framework for European cooperation in education and training ('ET2020')* (2009/C 119/02), http://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf.



Los beneficios mencionados, cabe señalar, no son intrínsecos a la edad, ni se considera esta ya, por sí sola, un factor determinante del aprendizaje (Johnstone, 2002; Haznedar, 2015). Si bien los resultados de la investigación en lingüística aplicada coinciden ampliamente en que la edad juega un papel fundamental en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, también convienen en la importancia capital de aspectos tales como el uso de metodologías adecuadas a la edad de los aprendices, las oportunidades de interacción en contextos significativos, la cantidad y calidad del *input* que se reciba, la motivación del aprendiz y, por supuesto, la formación del profesorado, factor que se percibe como uno de los más importantes, si no el que más, para que el proceso de aprendizaje resulte eficaz y duradero, como se explica a continuación.

Conforme a los *Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado*, establecidos por la Comisión Europea para el ámbito comunitario⁷, la profesión docente debe configurarse como una profesión atractiva y bien cualificada, científica y pedagógicamente; debe situarse, además, en el contexto del aprendizaje y la formación permanentes, transmitir los valores sociales y culturales que conforman la nueva identidad europea a las futuras generaciones de ciudadanos, favorecer la colaboración con el entorno social y potenciar la investigación educativa necesaria para la innovación docente.

El adelanto de la edad para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, ha puesto de manifiesto una realidad de prácticas muy diferente que describe a docentes generalistas que imparten la lengua meta sin una competencia adecuada, pero con un conocimiento sólido de la etapa; especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras, normalmente de Educación Primaria, que poseen un buen nivel de competencia en la lengua meta, pero carecen de la formación necesaria para enseñarla a estas edades (Nikolov y Djigunovic, 2006; Enever, 2012); profesores nativos con cualificación para impartir la lengua a grupos de edades superiores, o sin cualificación alguna (Copland y Garton, 2014); docentes contratados o itinerantes que imparten solo esta docencia en los centros o, incluso, profesorado con cualificaciones que nada tienen que ver con las lenguas y su enseñanza, en el peor de los casos (Mourao y Ferreirinha, 2016).

Igualmente, el carácter no obligatorio de la etapa y de las lenguas extranjeras a edades tempranas, en algunos países, junto con las presiones y demandas sociales en favor de la introducción de estas –mayoritariamente del inglés–, han dado lugar a una desigualdad de oportunidades y a una variedad de modelos de enseñanza en contextos tanto formales como no formales que incluyen exposición o instrucción formal en una lengua extranjera –*language exposure*–, Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera –AICLE o CLIL, por sus siglas en inglés–, sensibilización hacia las otras lenguas –*language awareness*–, docencia compartida

⁷ *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, European Commission (2005), Directorate General for Education and Culture. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>.

en dos lenguas –*language tandems*– o inmersión bilingüe, por citar algunos (European Commission, 2011b; Edelenbos *et al.*, 2006). Estos modelos, a su vez, determinan no solamente el número y duración de las sesiones –que pueden variar desde una semanal de 30–45 minutos (Mourao y Ferreirinha, 2016) hasta ocho horas– sino también las metodologías y los medios y materiales a utilizar, por lo general más variados en los contextos no formales (Enever, 2012; Copland y Garton, 2014).

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)⁸ (UNESCO, 2013), por su parte, define la «educación en la primera infancia» (p. 28), correspondiente a los programas de Nivel CINE 0, como una etapa de carácter holístico, enfocada al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los niños, a la relación con la familia y la comunidad y al tránsito a la educación obligatoria. Si bien en este nivel los programas no son altamente estructurados, los entornos de aprendizaje deben ser muy visuales y proporcionar abundante estímulo lingüístico que promueva la adquisición y uso de la lengua en contextos de comunicación significativos, y el desarrollo de las destrezas motoras y de coordinación a través del juego, las actividades lúdicas y la experimentación, como medios para la interacción social con otros niños y adultos, y para el descubrimiento del mundo que los rodea.

Si el aprendizaje de lenguas extranjeras en la sociedad de la información y el conocimiento debe ser una parte integrante de la educación a edades tempranas, como se ha señalado, resulta evidente, entonces, la necesidad de formar profesorado competente no solo desde el punto de vista lingüístico sino, también, del conocimiento de las características del aprendizaje a estas edades, del currículo y las especificidades de la etapa, y de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras que se consideren más apropiadas (Coltrane, 2003; Copland y Garton, 2014; Lungu, 2015). En cualquier caso, la enseñanza de lenguas extranjeras a edades tempranas debe enfocarse hacia las metas siguientes (European Commission, 2011b):

1. Promover la educación intercultural. Puesto que la diversidad lingüística conlleva diversidad cultural, sensibilizar a los niños acerca de este hecho ayuda a prevenir actitudes xenófobas y racistas hacia otras lenguas y culturas y fomenta valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo intercultural y la aceptación de la diversidad (Mourao y Lourenço, 2015). En este sentido, establecer relaciones constructivas entre la escuela, la familia y el entorno resulta fundamental (Coltrane, 2003), al ser los ámbitos en los que tiene lugar el primer contacto de los niños con la educación.
2. Fomentar el desarrollo personal de los niños. Las actividades orientadas a sensibilizar acerca de la diversidad lingüística –*language awareness*–, al igual que las centradas en el aprendizaje de una lengua extranjera concreta –*language*

⁸ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), aprobada por la 36.ª Conferencia General de la UNESCO en 2011, constituye un marco de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. «Las definiciones y conceptos básicos de la CINE se han formulado de modo que sean universalmente válidos y aplicables al espectro total de sistemas educativos» (UNESCO, 2013, p. 6).



exposure–, contribuyen al desarrollo global de las competencias y destrezas de los niños, por lo que constituyen una oportunidad de desarrollo social, emocional y cognitivo (Lourenço y Andrade, 2015). Estas actividades, además, deben tener en cuenta sus intereses y necesidades y facilitar el paso a Primaria.

3. Favorecer el aprendizaje permanente. Una enseñanza de lenguas eficaz implica, necesariamente, un compromiso de continuidad respecto a la opción de lengua que se aprende inicialmente y a los métodos y enfoques con los que se imparte, en el tránsito entre etapas (Nikolov y Djigunovic, 2006). Los programas de lenguas deben adaptarse a cada contexto particular, partir del conocimiento previo de los niños y despertar su interés, motivación y curiosidad hacia lenguas y culturas diferentes de la propia. El contacto con los sonidos y la entonación de las lenguas son particularmente importantes en esta etapa.

Desde el punto de vista pedagógico didáctico, además:

1. La lengua extranjera debe enseñarse de forma holística, atendiendo al principio de globalización o integración de contenidos que caracteriza a la etapa, y no como un contenido extra, es decir, debe contribuir a reforzar el desarrollo y las capacidades de los niños, mediante actividades significativas que respondan a sus intereses y a las necesidades de su entorno inmediato (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006; European Commission, 2011b). En los contextos en los que la lengua no sea impartida por generalistas con la formación necesaria para ello, se recomienda la docencia compartida con los especialistas, que implica no solo la presencia de ambos en el aula sino, también, la adecuada planificación, implementación y evaluación del aprendizaje (Mourao y Ferreirinha, 2016).
2. Se debe tener en cuenta, igualmente, el principio fundamental de proporcionar *input* que resulte comprensible y ajustado a estas edades, mediante elementos no solo verbales, sino gestuales y visuales (Krashen, 1986), así como actividades que impliquen una respuesta física (Asher, 1988) para asegurar los procesos de comprensión, requisito indispensable para los de producción, y el uso de prácticas andamiadas que faciliten el descubrimiento y el progreso en el aprendizaje (Wood, Bruner y Ross, 1976).
3. Asimismo, la lengua debe enseñarse como un instrumento para la comunicación y para la resolución de otras actividades, en contextos cotidianos y significativos para los niños, y no como una asignatura más. Se recomienda, especialmente, el modelo de aprendizaje basado en tareas y proyectos, el uso de materiales reales y la introducción a las tecnologías de la información y la comunicación (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006; Mourao y Lourenço, 2015; European Commission, 2011b).
4. Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, las actividades más apropiadas son, entonces, aquellas con marcado carácter lúdico y que implican experimentación y descubrimiento, uso de elementos visuales y gestuales, además



de la lengua y actividad física, tales como juegos, canciones, cuentacuentos, marionetas, dramatizaciones, *role plays*, películas infantiles, uso de internet, actividades plásticas y manualidades, etc. (Malkina, 2008; Enever, 2012; Copland y Garton, 2014; Mourao y Ferreirinha, 2016).

Contrariamente a la creencia, tan común y errónea, acerca de la formación y la cualificación del profesorado necesarias para enseñar lenguas extranjeras a estas edades, la realidad ha demostrado que cuanto más jóvenes son los aprendices, más necesario resulta contar con profesorado cualificado. Algunos investigadores, de hecho, han recomendado el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Cerná, 2015) como referente para la competencia lingüística, si bien la cualificación de los docentes, como se ha señalado, debe abarcar todas las áreas que inciden en la educación a edades tempranas.

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

La finalidad de este estudio consistió en identificar las creencias de dos grupos de estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Infantil acerca de la necesidad de formar profesorado competente para enseñar lenguas extranjeras –inglés y francés– en esta etapa. Los datos para el estudio se recogieron mediante un cuestionario que se administró en la asignatura Didáctica de la lengua extranjera, que se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

3.1. CONTEXTO

El Grado de Maestro de Educación Infantil comprende un plan de estudios de 240 créditos, distribuidos a lo largo de cuatro cursos. La formación en lengua extranjera se organiza en dos asignaturas, Lengua extranjera y Didáctica de la lengua extranjera, ambas con carácter obligatorio y seis créditos de duración, que se cursan en las modalidades de inglés o francés. Estas asignaturas se sitúan en el segundo y tercer año, respectivamente, y constituyen la única formación en una lengua extranjera y su didáctica que recibe un futuro egresado con perfil generalista, o con alguna de las menciones que se ofertan en cuarto curso: Mención en atención a la diversidad, Mención en atención temprana y Mención en animación a la lectura y formación de lectores.

Resulta conveniente señalar que la diferenciación de perfiles mencionada se justifica por la elección de optativas que se realice, y que debe sumar un total de 18 créditos. Un título con mención implica realizar esos 18 créditos de optativas vinculadas a una misma mención y un *practicum* específico de 12. Sin embargo, si se opta por cursar los 18 créditos de optativas de menciones diferentes, los 12 de prácticas se cursan como parte del *practicum* generalista, y el perfil final no comporta mención. Un 87,7% del total del alumnado matriculado este curso optó por alguna de esas menciones.



Por último, solo aquellos que cursan la Mención en lengua extranjera, que se oferta únicamente en la modalidad de inglés, reciben más formación en la lengua y su didáctica, con tres asignaturas de carácter optativo y seis créditos cada una: Idioma Extranjero, Diseño y Aplicación Práctica de Unidades de Trabajo en la Lengua Extranjera y El uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua Extranjera, y doce créditos de *Practicum de Mención*. Es importante destacar, sin embargo, que esta mención se imparte de manera conjunta en Infantil y Primaria, por lo que los alumnos del título que nos ocupa no reciben una formación específica para la etapa, sino un planteamiento más propio de la siguiente, un error evidente que se repite, también, en otros países comunitarios (European Commission, 2011b). El porcentaje de alumnos de Infantil que cursó esta mención, en el presente curso, es de un 12,3%, frente al 46,2% del alumnado de Primaria (43% en inglés y 3,2% en francés).

3.2. PARTICIPANTES

El número de estudiantes matriculados en la asignatura Didáctica de la lengua extranjera (inglés), durante el curso académico 2018-2019, sumó un total de 104, de los cuales 89 asistían regularmente a clase. De estos, 84 respondieron al cuestionario, que se administró a principio de curso para no influenciar sus respuestas, quedando la muestra final compuesta por 78 mujeres y seis hombres, con edades comprendidas entre los 22 y los 26 años de edad.

En cuanto al segundo grupo, de las 13 mujeres matriculadas en Didáctica de la lengua extranjera (francés), solamente las nueve que asistían con regularidad, en el mismo rango de edades del grupo anterior, respondieron al cuestionario. Es necesario aclarar que la disparidad evidente en el número de participantes en cada muestra no hizo posible realizar un estudio comparativo, como se pretendía inicialmente; sin embargo, el valor y el interés de los datos obtenidos justifican, sobradamente, su inclusión y análisis en esta investigación.

3.3. INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

La recogida de los datos se realizó mediante un cuestionario de 13 ítems⁹ al que los informantes debían responder conforme a las cinco opciones de la escala Likert: 1 (muy de acuerdo), 2 (de acuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo/neutral), 4 (en desacuerdo), 5 (muy en desacuerdo). Para la elaboración del cuestionario se utilizó, parcialmente, el modelo original de Fojkar (2016), al que se añadieron ítems de elaboración propia que reflejan las necesidades de formación del profesorado de lenguas extranjeras a edades tempranas, conforme se identifican en el documento *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustaina-*

⁹ En el anexo 1 se ofrece traducción propia de los ítems del cuestionario.

ble. *A policy handbook* (European Commission, 2011b), usado en esta investigación. Para facilitar el análisis de los datos, los 13 ítems se agruparon en cuatro áreas de competencia –lingüística, pedagógica, profesional e intercultural– que reflejan, de manera precisa, las necesidades formativas mencionadas.

3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25 y una descripción de frecuencias. Las tablas que se incluyen a continuación muestran las cinco opciones de la escala Likert colapsadas en tres. Se presentan, en primer lugar, las frecuencias de la muestra de inglés y, seguidamente, las de francés.

1. TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA LINGÜÍSTICA				
STATEMENTS	1/2	3	4/5	
8. My competence in the foreign language allows me to understand, speak, read and write the foreign language fluently, without any problems.	44%	31%	25%	
11. I am competent enough in the foreign language to teach preschool children.	29,8%	34,5%	35,7%	

1. Strongly agree; 2. Agree; 3. Neither agree nor disagree, (Neutral); 4. Disagree; 5. Strongly disagree.

Conforme a los datos obtenidos, el 44% de los informantes afirman que su competencia en la lengua extranjera les permite poner en práctica las destrezas básicas sin problemas, frente al 56% restante, que muestran una opinión neutral (31%) o en desacuerdo (25%). Estos datos podrían resultar un tanto contradictorios si consideramos que el 70,2% de respuestas al ítem siguiente apuntan que esa competencia en la lengua no es suficiente para enseñarla a edades tempranas, frente a solo un 29,8% que creen que sí lo es. Casi un tercio (14,2%) de los que opinaban que su competencia era suficiente se decantan, ahora, por una respuesta neutral o en desacuerdo, principalmente. Este dato podría indicar que los informantes tienen una percepción diferente de lo que implica ser competentes como usuarios y como docentes, en cuyo caso estarían mostrando conciencia de que enseñar una lengua requiere algo más que solo competencia en la misma. Eso, al menos, es lo que parece desprenderse de las respuestas a las áreas de competencia siguientes.

2. TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA PEDAGÓGICA				
STATEMENTS	1/2	3	4/5	
1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.	88,1%	8,3%	3,6%	
3. Early foreign language learning may have a negative impact on first language acquisition.	15,5%	22,6%	61,9%	
4. The earlier a foreign language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning.	65,1%	27,7%	7,2%	



5. Early foreign language teaching necessarily demands knowledge of both the foreign language and of the preschool curriculum and teaching methodology.	75,4%	23,5%	1,2%
6. An inappropriate approach in early foreign language teaching may have a negative effect on children's foreign language learning and motivation.	89%	3,7%	7,3%
7. It is not necessary to have a good command of the foreign language to teach preschool children because their language needs are very basic.	16,6%	17,9%	65,5%

1. Strongly agree; 2. Agree; 3. Neither agree nor disagree, (Neutral); 4. Disagree; 5. Strongly disagree.

La mayor parte de los informantes (88,1%), con diferencia, está de acuerdo con la afirmación de que los niños aprenden una lengua extranjera más fácilmente que los adultos, que el aprendizaje de lenguas a edades tempranas no tiene un impacto negativo en la adquisición de la materna (61,9%) y que cuanto antes comiencen su aprendizaje en la escuela, mayores serán las posibilidades de éxito (65,1%). Aunque la investigación llevada a cabo en lingüística aplicada desde la década de los ochenta ha demostrado, ampliamente, que los niños no adquieren una segunda lengua más rápidamente ni mejor que los adultos a corto plazo, excepto la pronunciación y entonación, esta idea sigue siendo muy popular debido, muy probablemente, a la observación de situaciones cotidianas, carentes de base científica (Asher y Ramírez, 1982).

A largo plazo, sin embargo, sí muestran una competencia mayor, que no interfiere negativamente en el desarrollo de la lengua materna (Coltrane, 2003), si bien puede haber transferencia léxica (Snow y Hoefnagel-Höhle, 1982b). Esta diferencia de competencia, que suele darse al cabo de un año, puede deberse a factores tales como la continuidad en el proceso de adquisición, la necesidad de asegurar la comunicación, su motivación integradora (Snow y Hoefnagel-Höhle, 1982a) o el tipo de *input* que reciben (Scarcella y Higa, 1982). En los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente, estos factores, sumados a otros ya señalados como las metodologías de enseñanza, el tiempo de exposición a la lengua o la formación del profesorado responsable de su impartición, son los que, decididamente, pueden determinar el éxito del aprendizaje a edades tempranas (Nikolov y Djigunovic, 2006; Haznedar, 2015).

Más interesante, incluso, resulta que el 75,4% están de acuerdo o muy de acuerdo en que la enseñanza de lenguas extranjeras demanda no solo conocimiento de la lengua, sino de las metodologías y el currículo específicos de la etapa, y que un enfoque inadecuado podría causar efectos negativos en el aprendizaje y la motivación (89%). Igualmente, el 65,5% rechazan la afirmación de que no es necesario contar con una buena competencia en la lengua para enseñarla a los niños porque sus necesidades comunicativas son muy básicas. Las respuestas a los tres ítems, como se puede observar, están totalmente en sintonía con las recomendaciones de la Comisión Europea y la investigación citada en este estudio. Además, dan consistencia al argumento en favor de una percepción de la enseñanza a edades tempranas que requiere más formación que solo el conocimiento de la lengua, como ya se apuntó con respecto a los datos de la competencia lingüística.



3. TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA PROFESIONAL

STATEMENTS	1/2	3	4/5
9. I would like to teach the foreign language to preschool children in my future teaching career.	62%	21,3%	16,7%
10. I would not mind taking up courses in the foreign language and foreign language teaching methodology to teach preschool children in the future.	74,3%	17,1%	8,6%
12. It is very unlikely that preschool teachers will have to teach the foreign language to preschoolers.	10,8%	20,5%	68,7%
13. Preschool teachers should not be responsible for teaching the foreign language to preschoolers because it is not their specialism.	12%	14,5%	73,5%

1. Strongly agree; 2. Agree; 3. Neither agree nor disagree, (Neutral); 4. Disagree; 5. Strongly disagree.

En cuanto a la competencia profesional, el 62% de los informantes afirman que les gustaría enseñar la lengua extranjera en esta etapa y que, además, estarían dispuestos a realizar cursos de perfeccionamiento en la lengua y en la metodología para su enseñanza, en el futuro (74,3%). Estas afirmaciones son coherentes con las respuestas a los dos ítems siguientes, ya que el 68,7% no creen improbable que los docentes de esta etapa tengan que enseñar la lengua a los niños, aunque no sea su especialidad (73,5%). Es necesario destacar la importancia de estos datos ya que, si se considera que, en las anteriores diplomaturas de maestro, el título de Infantil era el único de los cinco ofertados que no incluía créditos de lengua extranjera, y que esta idea ha seguido presente en la mente de muchos alumnos, parece obvio, ahora, que se está creando una conciencia más clara acerca de la importancia de las lenguas en la etapa y, por supuesto, de la empleabilidad que ello comporta.

4. TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA INTERCULTURAL

STATEMENTS	1/2	3	4/5
2. Early foreign language learning helps children learn about other cultures and accept them.	85,5%	10,8%	3,6%

1. Strongly agree; 2. Agree; 3. Neither agree nor disagree, (Neutral); 4. Disagree; 5. Strongly disagree.

Por último, la importancia de sensibilizar a los más pequeños acerca de las diferencias culturales resulta obvia, ya que un destacado 85,5% así lo entienden. La presencia de niños con lenguas y culturas diferentes a las propias es un hecho cada vez más cotidiano y, si bien esta diversidad es más evidente en zonas concretas, no resulta, en absoluto, infrecuente contar con menores de procedencia diversa que se integran, sin dificultades a estas edades, en las aulas. Este es un hecho constatado por los propios alumnos del Grado durante los periodos de prácticas externas en los centros, prácticas que contribuyen a su comprensión de la realidad educativa actual:

Los valores que han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa son el respeto a los principios democráticos, a los derechos y deberes ciudadanos y a las libertades fundamentales, y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales



de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia. La escuela se configura como contexto donde se construyen culturas y se crean espacios de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico, cultural y social. (*BOC* n.º 163, 2008, p. 15979)¹⁰.

TABLA 5. FRECUENCIAS DE LA MUESTRA DE FRANCÉS:
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y PEDAGÓGICA

FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	1/2	3	4/5
8. Ma compétence en langue étrangère me permet de comprendre, de parler, de lire et d'écrire cette langue étrangère couramment, sans aucun problème.	22,2%	55,6%	22,2%
11. Je suis assez compétent dans la langue étrangère cible pour enseigner aux enfants d'âge préscolaire.	33,3%	33,3%	33,3%
FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA PEDAGÓGICA	1/2	3	4/5
1. Il est plus facile pour les enfants que pour les adultes d'apprendre une langue étrangère.	77,7%	-	22,2%
3. L'apprentissage précoce des langues étrangères peut avoir un impact négatif sur l'acquisition d'une langue première.	-	11,1%	88,8%
4. Plus tôt une langue étrangère est introduite dans les programmes scolaires, plus grande est la probabilité de succès dans son apprentissage.	66,6%	33,3%	-
5. L'enseignement précoce des langues étrangères exige à la fois, la maîtrise de la langue étrangère et la connaissance du programme d'enseignement et de la méthodologie d'enseignement préscolaire.	11,1%	44,4%	44,4%
6. Une approche inappropriée dans l'enseignement précoce des langues étrangères peut avoir un effet négatif sur l'apprentissage des langues étrangères et sur la motivation des enfants.	88,9%	-	11,1%
7. Il n'est pas nécessaire d'avoir une bonne maîtrise de la langue étrangère pour enseigner aux enfants d'âge préscolaire parce que leurs besoins linguistiques sont très élémentaires.	11,1%	22,2%	66,6%

1. Tout à fait d'accord; 2. D'accord; 3. Sans avis; 4. Pas d'accord; 5. Pas du tout d'accord.

Con respecto a la muestra de francés, solo el 22,2% de los alumnos responden de forma positiva respecto a su competencia para comprender y producir verbalmente y por escrito la lengua extranjera, frente al 77,8% con una opinión en desacuerdo (22,2%) o neutral (55,6%). Esta tendencia se repite con respecto a la competencia para enseñarla, con un 33,3% de acuerdo y un 66,6% en desacuerdo (33,3%) y neutrales (33,3%). Se observa, por tanto, una disminución del 22,2% de

¹⁰ Consejería de Educación, Universidades y Deportes (2008), Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2.º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, Boletín Oficial de Canarias núm. 163, jueves 14 de agosto de 2008.



respuestas neutrales respecto al ítem 1, en favor de los otros dos grupos, que aumentan ahora en un 11,1%.

En cuanto a la competencia pedagógica, más de la mitad de los informantes se muestran de acuerdo en que los niños aprenden una lengua extranjera más fácilmente que los adultos (77,7%), y que su aprendizaje a edades tempranas no tiene un impacto negativo en la adquisición de la lengua materna (88,8%). Dos tercios (66,6%), además, opinan que las probabilidades de éxito en el aprendizaje aumentan con la escolarización temprana, frente a un tercio que se mantiene neutral.

Por otro lado, resulta contradictorio, y curioso a la vez, que el 88,8% se manifiesten en desacuerdo (44,4%) o neutral (44,4%) acerca de la necesidad de conocer la lengua extranjera y las metodologías y el currículo específicos de la etapa para enseñarla, pero acepten, mayoritariamente (88,9%), que un enfoque inadecuado podría causar efectos negativos en el aprendizaje y la motivación, como si esta última fuera solo intrínseca al aprendiz, o no estuviera vinculada a los aspectos didáctico-pedagógicos. La respuesta al ítem siguiente resulta más llamativa aún, ya que el 66,6% reconocen que es necesario contar con una buena competencia en la lengua extranjera para enseñarla, aunque las necesidades comunicativas de los niños sean muy básicas, si bien las respuestas a los ítems relacionados con la competencia lingüística no parecían evidenciarlo.

TABLA 6. FRECUENCIAS DE LA MUESTRA DE FRANCÉS:
COMPETENCIAS PROFESIONAL E INTERCULTURAL

FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA PROFESIONAL	1/2	3	4/5
9. Je voudrais enseigner cette langue étrangère aux enfants d'âge préscolaire dans ma future carrière d'enseignant.	66,6%	22,2%	11,1%
10. Ça ne me dérangerait pas de prendre des cours de langue étrangère et de méthodologie d'enseignement des langues étrangères pour enseigner aux enfants d'âge préscolaire à l'avenir.	55,5%	22,2%	22,2%
12. Il est très peu probable que les enseignants du préscolaire doivent un jour enseigner une langue étrangère aux enfants d'âge préscolaire.	44,4%	11,1%	44,4%
13. Les enseignants du préscolaire ne devraient pas être responsables de l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants d'âge préscolaire, car ce n'est pas leur spécialité.	22,2%	22,2%	55,5%
FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA INTERCULTURAL	1/2	2	4/5
2. L'apprentissage précoce des langues étrangères aide les enfants à apprendre d'autres cultures et à les accepter.	100%	-	-

1. Tout à fait d'accord; 2. D'accord; 3. Sans avis; 4. Pas d'accord; 5. Pas du tout d'accord.

Por otro lado, si bien una parte importante de informantes reconocieron no tener competencia suficiente en la lengua, o respondieron de forma neutral al respecto, dos tercios (66,6%) se muestran, ahora, favorables a enseñarla en el futuro, y más de la mitad del total (55,5%) estarían dispuestos a formarse para ello. El



mismo porcentaje (44,4%) aceptan y descartan la posibilidad de que los docentes de esta etapa impartan la lengua extranjera, pero más de la mitad (55,5%) opinan que pueden hacerlo, aunque no sea su especialidad. Esta incertidumbre acerca de la enseñanza del francés se justifica, razonablemente, si se tiene en cuenta, como ya se explicó, que el inglés es, de momento, la única lengua extranjera impartida en los centros escolares. Todos (100%), sin embargo, están convencidos de los beneficios que comporta el contacto con otras las lenguas y sus culturas desde edades tempranas.

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La finalidad de este estudio consistió en identificar las creencias de dos grupos de alumnos de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Infantil acerca de la necesidad de formar profesorado competente para enseñar lenguas extranjeras –inglés y francés– en la etapa. Los resultados de ambas muestras indican una actitud positiva y optimista no solo respecto a la formación de los docentes, sino al contacto de los escolares con estas lenguas y sus culturas a edades tempranas.

Si bien es cierto que solo el 44% de los alumnos de inglés se consideran competentes en la lengua, más de la mitad admiten que les gustaría dedicarse profesionalmente a su enseñanza y que estarían dispuestos a recibir cursos específicos, como parte de su formación futura, ya que entienden que las necesidades formativas de esta etapa demandan mucho más que competencia lingüística. Por ello, justamente, rechazan que sean otros los idóneos para enseñarla y que, si bien no es su especialidad, ciertamente poseen suficiente conocimiento del currículo y de las características de la etapa, como parte de su formación en el Grado. Todos ellos, además, reconocen los beneficios que comporta el contacto con otras lenguas y culturas en la construcción de valores y en la aceptación de la diversidad.

Estas mismas conclusiones son válidas respecto al grupo de alumnas de francés, que, aunque muestran menos competencia en la lengua y carecen de una idea bien definida acerca de la formación que demanda su enseñanza en la etapa, reconocen los beneficios de un contacto temprano y se manifiestan, igualmente, abiertas a recibir formación específica para el ejercicio profesional. Todo ello, además, en un contexto en que el francés no forma parte, aún, de la oferta docente de la Educación Infantil.

Si se consideran las directrices europeas respecto al papel de las lenguas extranjeras en la construcción de la sociedad de la información y el conocimiento y en las opciones de empleabilidad, y se atiende a la conveniencia de adelantar su aprendizaje a edades tempranas, como ya se puso de manifiesto en la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 1997, contar con profesorado cualificado para atender, específicamente, a las necesidades de aprendizaje de lenguas de los más pequeños resulta, en el contexto al que se refiere esta investigación, una prioridad evidente para los alumnos del Grado que, paradójicamente, no se refleja en la nueva configuración del título aprobada por los profesionales y equipos directivos responsables de la toma de decisiones. En la sociedad de la información y el conocimiento, el papel de las lenguas extranjeras resulta crítico y, por ello, es un derecho de los ciu-



dadanos recibir esa formación, y una obligación de los responsables ofrecerla en las mejores condiciones posibles.

Por otro lado, el planteamiento de la Consejería de Educación respecto a la enseñanza del inglés como única lengua extranjera en Educación Infantil, en función, además, de la disponibilidad horaria de los actuales especialistas de Educación Primaria, que, en muchos casos, ni tan siquiera siguen el enfoque globalizador recomendado para la etapa, y la perspectiva de perpetuarlo, a juzgar por las medidas que se han ido implementado desde la administración educativa autonómica y desde la propia universidad, esta última con una «política lingüística» estrecha y contraria a las propias recomendaciones europeas en materia de lenguas, ponen de manifiesto una clara falta de previsión y aprovechamiento de las condiciones favorables de nuestro sistema educativo y del capital humano disponible en nuestro contexto para promover acciones de iniciación y sensibilización de los escolares hacia el aprendizaje de dos lenguas extranjeras y sus culturas.

Sería necesario, por tanto, poner en marcha medidas y actuaciones en línea con las recomendaciones y directrices de la Unión Europea, ajenas al devenir de los tiempos políticos y de circunstancias externas a las propias necesidades formativas de nuestro alumnado y de los escolares de la etapa para la que se forman. Esto implicaría, en su vertiente más altruista y filosófica, la necesidad de concienciar a la sociedad, en general, y a la comunidad educativa, en particular, de las ventajas que suponen las lenguas extranjeras para el desempeño personal y profesional, en el modelo social europeo en el que estamos inmersos, y la de comprender el valor de las lenguas extranjeras como instrumento para la comunicación y el diálogo intercultural; en definitiva, una acción coordinada de todos los agentes sociales que intervienen en la educación de nuestros escolares y en la formación de sus futuros docentes.

Por otro lado, requeriría la puesta en marcha, por parte de la administración autonómica, de proyectos piloto de introducción de la segunda lengua extranjera –francés– en Educación Infantil, tal como hizo, en su día, respecto al inglés, garantizando, igualmente, su continuidad en la etapa siguiente, Primaria; para ambas lenguas, además, sería fundamental actualizar y adecuar el orden de prioridad de impartición a las circunstancias presentes, y establecer directrices claras y precisas respecto a la certificación de nivel de lengua requerido, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estas medidas, sin duda, contribuirían a dar sentido y prestigiar las menciones que se vinculen al Grado de Infantil y, también, a las que conserva Primaria.

Obviamente, cualquier medida que se tome debe ir respaldada por una apuesta formativa clara y coherente que contemple acciones dirigidas a mejorar, como mínimo, los planes de estudio, las infraestructuras y los recursos y medios materiales disponibles, las oportunidades de formación continua del profesorado universitario y los sistemas de garantía de calidad del título. Definir un perfil claro del docente de lenguas extranjeras adecuado a las necesidades formativas de la etapa; reducir la ratio de alumnado por grupo; ampliar la oferta de materias en ambas lenguas y secuenciarlas a lo largo de los cuatro cursos del título, con carácter obligatorio para todo el alumnado; establecer un abanico de optativas que cubra no solo aspectos lingüísticos sino culturales e interculturales; poner a disposición del alum-



nado medios, materiales y espacios adecuados para facilitar el aprendizaje autónomo y compensar sus carencias lingüísticas, cada vez más evidentes a pesar de las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación y de las posibilidades de viajar a países meta; incentivar las iniciativas de formación con reconocimiento de créditos; importar la figura del profesor ayudante (*assistant teacher*); facilitar espacios de coordinación entre el profesorado de las distintas lenguas y la docencia compartida; promover programas de seguimiento y evaluación de los planes de estudio enfocados a detectar o diagnosticar debilidades, no a satisfacer meros trámites administrativos, y proponer medidas de subsanación; incentivar la formación permanente del profesorado universitario mediante una oferta formativa atractiva y coherente; promover la movilidad nacional e internacional de profesores y alumnos y el intercambio de buenas prácticas; y, por supuesto, exigir estándares de compromiso, responsabilidad y ética personal y profesional adecuados a la profesión docente son algunas de las medidas y acciones que, sin duda, contribuirían a fomentar el interés por las lenguas extranjeras y sus culturas a edades tempranas, a crear las condiciones idóneas para introducirlas en la etapa y a construir esa sociedad de la información y el conocimiento que, por el momento, parece solo «de papel», en las mismas condiciones que nuestros socios europeos.

RECIBIDO: 13-3-2019; ACEPTADO: 12-6-2019



REFERENCIAS

- ASHER, J. y GARCÍA, R. (1982). «The optimal age to learn a foreign language», en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-Adult differences in second language acquisition* (pp. 3-12). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- ASHER, J. (1988). *Learning another language through actions. The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, Inc.
- CERNÁ, M. (2015). «Pre-primary English language learning and teacher education in the Czech Republic», en S. Mourao y M. Lourenço (eds.), *Early years second language education. International perspectives on theory and practice* (pp. 165-176). New York: Routledge.
- COLTRANE, B. (2003). «Working with young English language learners: some considerations». *ERIC Digest. ED48169*, ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics, Washington D.C., pp. 1-7.
- COPLAND, F. y GARTON, S. (2014). «Key themes and future directions in teaching English to young learners». *ELT Journal*, 68: 223-230. Recuperado de <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/68/3/223/45801>.
- EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R. y KUBANEK, A. (2006). «The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published research, good practice & main principles». *European Commission: Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 stud*. Recuperado de http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/languagepolicy/documents/young_en.pdf.
- ENEVER, J. (2012). «Current policy issues in early foreign language learning». *CEPS Journal*, 2: 9-25. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/27154422.pdf>.
- ENEVER, J. (2016). «What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?» *Gyermeknevelés*, 4: 2-10. Recuperado de http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/16_1_szam/pub/enever.pdf.
- EKSTRAND, L. (1982). «English without a book revisited: the effect of age on second language acquisition in a formal setting», en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-Adult differences in second language acquisition* (pp. 136-158). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- EUROPEAN COMMISSION (2011b). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. (Brussels, 7.7.2011 SEC 928 final). Recuperado de http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004-06*. Recuperado de http://www.saac.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council (23-24 March 2000), Conclusions of the Presidency*. (Bulletin 27.03.2000). Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en.pdf>.
- FOJKAR, M.D. (2016). «Pre-primary teachers' beliefs about early foreign language learning in Slovenia». *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 3: 1-8. DOI: 10.14706/JFLTAL163113.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2000). «Orden de 26 de mayo de 2000, por la que se regula la implantación, con carácter experimental, del inglés en el segundo ciclo de la Educación Infantil». (*BOC*



núm. 72, lunes 12 de junio). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=23525>.

- GOBIERNO DE CANARIAS (2002). «Orden de 20 de mayo de 2002, por la que se regula la implantación de la enseñanza del inglés como primer idioma a partir del segundo ciclo de Educación Infantil en centros docentes de Educación Infantil y Primaria pertenecientes a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias». (BOC núm. 88, viernes 28 de junio). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2002/088/boc-2002-088-006.pdf>.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2002). «Resolución de 22 de julio de 2002 por la que se dictan las instrucciones para la implantación de la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera a partir del segundo ciclo de Educación Infantil, según la Orden de 20 de mayo de 2000, por la que se regula dicha impartición». (BOC núm. 116, viernes 30 de agosto). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2002/116/011.html>.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2003). «Orden de 30 de junio de 2003, por la que se modifica la Orden de 20 de mayo de 2002, que regula la implantación de la enseñanza del inglés como primer idioma partir del segundo ciclo de la Educación Infantil». (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, BOC núm. 134, lunes 14 de julio). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2003/134/boc-2003-134-003.pdf>.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2015). *PILE. Plan de Impulso de las Lenguas Extranjeras*. Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/proyectos_legislativos/plan_impulso_lenguas_extranjeras_pile.pdf.
- HAZNEDAR, B. (2015). «Cognitive and linguistic aspects of learning a second language in the early years», en S. Mourao y M. Lourenço (eds.), *Early years second language education. International perspectives on theory and practice* (pp. 15-28). New York: Routledge.
- JOHNSTONE, R. (2002). *Addressing «the age factor»: some implications for language policy. Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Recuperado de https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/publications/SCILT_2002_Johnstone_AddressingAgeFactor.pdf.
- KRASHEN, S.D., LONG, M.H. y SCARCELLA, R.C. (1982). «Age, rate and eventual attainment in second language acquisition», en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-Adult differences in second language acquisition* (pp. 161-172). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- KRASHEN, S.D. (1986). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press Ltd.
- KERSTEN, K. (2015). «Bilingual pre-primary schools: language acquisition, intercultural encounters and environmental learning», en S. Mourao y M. Lourenço (eds.), *Early years second language education. International perspectives on theory and practice* (pp. 29-45). New York: Routledge.
- LOURENÇO, M. y ANDRADE, A.I. (2015). «Languages and diversity in pre-primary education: towards a broader and integrated approach», en S. Mourao y M. Lourenço (eds.), *Early years second language education. International perspectives on theory and practice* (pp. 120-136). New York: Routledge.
- LUNGU, I. (2015). «A new model of professionalisation of teachers in pre-school and primary school education». *Social and Behavioural Sciences*, 180: 632-638. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.171.
- MALKINA, N. (2008). «Teaching foreign languages to young children in the Russian Federation», en R. Kantelinen, E.L. Sokka-Meaney y V. Pogolian (eds.), *Seminar papers on early foreign language*

education (pp. 23-36). Recuperado de http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf.

- MOURAO, S. y FERREIRINHA, S. (2016). *Early language learning in pre-primary education in Portugal. Report, Associação Portuguesa de Professores de Inglês*. Recuperado de <https://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2016/07/Pre-primary-survey-report-July-FINAL-rev.pdf>.
- MOURAO, S. y LOURENÇO, M. (eds.) (2016). *Early years second language education. International perspectives on theory and practice*. New York: Routledge.
- NIKOLOV, M. y DJIGUNOVIC, J.M. (2006). «Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning». *Annual Review of Applied Linguistics*, 26: 234-260. DOI: 10.1017/S0267190506000122.
- SCARCELLA, R.C. e HIGA, C. (1982). «Input and age differences in second language acquisition», en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-Adult differences in second language acquisition* (pp. 175-201). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- SELIGER, H.W., KRASHEN, S.D. y LADEFOGED, P. (1982). «Maturational constraints in the acquisition of second languages», en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-Adult differences in second language acquisition* (pp. 13-19). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- SNOW, C.E. y HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1982a). «Age differences in the pronunciation of foreign sounds», en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-Adult differences in second language acquisition* (pp. 84-92). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- SNOW, C.E. y HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1982b). «The critical period for language acquisition: evidence from second language learning», en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long (eds.), *Child-Adult differences in second language acquisition* (pp. 93-111). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. y ROSS, G. (1976). «The role of tutoring in problem-solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.



ANEXO 1

TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

8. Mi competencia en la lengua extranjera me permite entender, hablar, leer y escribir la lengua extranjera sin problemas.
11. Mi competencia en la lengua extranjera es suficiente para enseñarla a edades tempranas.

TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA PEDAGÓGICA

1. Los niños aprenden una lengua extranjera más fácilmente que los adultos.
3. El aprendizaje de lenguas extranjeras a edades tempranas puede tener un impacto negativo en la adquisición de la lengua materna.
4. Cuanto antes se introduzca la lengua extranjera en los programas escolares, mayores serán las posibilidades de éxito en su aprendizaje.
5. La enseñanza de lenguas extranjeras demanda no solo conocimiento de la lengua, sino de las metodologías y el currículo específicos de la etapa.
6. Un enfoque inadecuado en la enseñanza de la lengua extranjera podría causar efectos negativos en el aprendizaje y la motivación de los escolares.
7. No es necesario contar con una buena competencia en la lengua extranjera para enseñarla a los niños porque sus necesidades comunicativas son muy básicas.

TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA PROFESIONAL

9. Me gustaría enseñar la lengua extranjera en esta etapa.
10. Estaría dispuesto a realizar cursos de perfeccionamiento en la lengua y en la metodología para su enseñanza, en el futuro.
12. Es improbable que los docentes de esta etapa puedan enseñar la lengua a los niños.
13. Los docentes de Infantil no deberían enseñar la lengua extranjera a los niños de esta etapa porque no es su especialidad.

TABLA DE FRECUENCIAS SEGÚN COMPETENCIA INTERCULTURAL

2. El aprendizaje precoz de lenguas extranjeras ayuda a aprender sobre otras culturas y a aceptarlas.



LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS CURRICULAR RETROSPECTIVO

Luis Ernetta Altarriba* y María Casas Jericó**

RESUMEN

En las últimas décadas la difusión e implicación que la ciencia tiene en la sociedad ha favorecido que la educación en materia científica se haya convertido en un objetivo general del aprendizaje en el marco europeo y español. Se persigue que los alumnos aprendan contenidos científicos, pero también que desarrollen destrezas y habilidades científicas. En España, la competencia científica se incluyó oficial y explícitamente en el currículum con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y volvió a ponerse en valor con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). El objetivo de esta investigación es el análisis retrospectivo, desde una perspectiva curricular, de la transición LOE-LOMCE en la oferta de nuevas materias que favorecen el desarrollo de la competencia científica en Bachillerato. Los resultados muestran que, si bien en la LOMCE aumentó la oferta de materias para el desarrollo de competencias científicas, la posibilidad real de que el alumnado curse dichas materias es menor, dado que su carácter optativo no siempre asegura su impartición.

PALABRAS CLAVE: análisis curricular, competencia científica, cultura científica, alfabetización científica, Bachillerato, estudios preuniversitarios.

THE SCIENTIFIC COMPETENCE ON THE SPANISH BACCALAUREATE:
A RETROSPECTIVE STUDY OF CURRICULA

ABSTRACT

During the past decades, the increasing presence of Science in the society has fostered the scientific issue to become a general aim for education in the European context. Students should not only learn scientific contents but also develop the scientific skills at school. In Spain, the scientific competence was officially included in the curriculum of “LOE” educational law (approved in 2006) and it remains in the “LOMCE” context (2013). In this research, a comparative analysis of “LOE” and “LOMCE” curricula was conducted to study how the educational law transition (from LOE to LOMCE) affected the offer of subjects that foster the scientific competence of Baccalaureate students. Results show that the offer of subjects that may favor the scientific competence is higher in the “LOMCE” context. However, the students’ likelihood of taking these subjects is low because they are not mandatory.

KEYWORDS: curricular analysis, scientific competence, scientific culture, scientific literacy, Baccalaureate.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la sociedad occidental ha presenciado un desarrollo científico y tecnológico sin precedentes, cuyas consecuencias no siempre han sido positivas a escala global. El cambio climático, la contaminación de aguas, suelos y atmósfera, la deforestación, los desequilibrios sociales, las guerras o el hambre son algunos de los problemas ambientales y sociales a los que se enfrenta hoy la humanidad (IPPC, 2015; PNUD, 2016; PNUMA, 2012). Para hacerles frente, la sociedad tiene por delante una ardua y amplia tarea que varía desde entender cómo se regula el medio ambiente hasta cuáles son los avances del desarrollo científico y tecnológico en ámbitos tan específicos como la genómica, los nuevos materiales o las energías renovables.

Resulta preciso, por tanto, que la ciudadanía reciba una alfabetización científica, al mismo tiempo que desarrolle habilidades prácticas y adquiera una serie de valores que permitan un juicio crítico que favorezcan la convivencia entre las personas y entre estas y su medio. Este triple aprendizaje de contenidos, habilidades y valores, cuyo objetivo es la formación de ciudadanos responsables, tiene lugar, en gran medida, en la escuela y ha ido adquiriendo especial importancia y peso en los currículos durante las dos últimas décadas.

Paralelamente, en este tiempo la educación ha ido cambiando, desarrollando y aplicando nuevas metodologías y recursos pedagógicos para dar respuesta a las demandas sociales del momento. A nivel europeo, uno de los cambios educativos más importantes de los últimos años fue la inclusión curricular del aprendizaje competencial. En respuesta a las recomendaciones de la Unión Europea, en el contexto español, la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOE), aprobada en 2006, definió ocho competencias que el alumnado debía haber desarrollado al término de la escolaridad obligatoria, siendo recomendable su continuidad durante el Bachillerato (etapa puente entre el periodo obligatorio y el universitario o profesionalizante). Entre estas competencias se encuentra la llamada competencia científica, objeto de estudio de esta investigación.

El objetivo del presente estudio es analizar qué materias del Bachillerato han sido y son las que contribuyen a que los alumnos desarrollen la competencia científica experimental. En primer lugar, con el objeto de contextualizar la investigación y conocer los antecedentes, se recogen algunas de las iniciativas pioneras del marco curricular de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), para, posteriormente, estudiar las aportaciones de la LOE y la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En segundo lugar, se desglosan con mayor detalle las materias del contexto normativo actual, realizando tanto una revisión de sus contenidos como un análisis crítico de la probabilidad de que estas sean finalmente ofertadas en los centros educativos.

* Departamento de Educación, Gobierno de Navarra. *E-mail:* lernetaa@educacion.navarra.es.

** Departamento de Biología Ambiental, Facultad de Ciencias, Universidad de Navarra, España. *E-mail:* mcasas.1@alumni.unav.es.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN LOS CURRÍCULOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Los actuales retos ambientales y sociales demandan una sociedad activa, responsable, crítica, formada y, en definitiva, capacitada para hacerles frente de forma efectiva. En este sentido, la educación se ha perfilado tradicionalmente como una herramienta esencial para promover cambios de valores y actitudes en la ciudadanía, los cuales, en última instancia, se traducirían en un cambio generalizado de comportamiento que quedaría impreso en la cultura (Puig y Casas, 2017). Para lograr este ambicioso objetivo, en las últimas décadas se han formulado políticas y estrategias internacionales en materia de educación para alcanzar un modelo de desarrollo sostenible y justo tanto desde el punto de vista social como ambiental.

Una de las iniciativas más importantes en materia de educación a nivel internacional fue el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), un plan estratégico cuyo objetivo general era «(...) integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje» (UNESCO, 2006, p. 6). En el contexto del Decenio, la Comisión Económica de la ONU para Europa (CEPE) desarrolló una estrategia de acción específica para esta región. Siete años después, en 2012, este organismo publicó «Aprender para el futuro», un documento donde se establecen cuatro competencias básicas para la educación para el desarrollo sostenible –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (CEPE, 2012)–. Y un año más tarde vio la luz «Capacitar a los Educadores para un Futuro Sostenible» (CEPE, 2013), un documento específico para la capacitación profesional de los educadores.

Paralelamente, en el periodo descrito, desde la Unión Europea se han dictado también políticas educativas en las que se aboga por la formación conceptual y el desarrollo de destrezas científicas. Así quedaba reflejado en las palabras de su comisario de educación: «El conocimiento científico está llamado a desempeñar un papel cada vez más importante en el debate público, en la toma de decisiones y en la legislación» (Pedrinaci, 2011, p. 196). En esta misma línea, el informe Rocard, desarrollado por un grupo de expertos en educación científica, también recogió la idea de la urgencia y necesidad de pasar a la acción con rapidez para favorecer el desarrollo educativo de este tipo de competencias por su implicación en el futuro económico y social en el contexto europeo (Rocard *et al.*, 2008).

La necesidad de una formación científica experimental, impresa en el marco internacional y el europeo, se ha ido materializando en las dos últimas décadas en el ámbito educativo formal español mediante la creciente introducción de contenidos y materias de naturaleza ambiental, tecnológica y biosanitaria. En este contexto, a continuación, se analiza cómo se ha plasmado la competencia científica en cuatro materias curriculares del Bachillerato pertenecientes a las tres últimas grandes reformas del sistema educativo español. Se trata de materias novedosas, que aparecieron por primera vez en su correspondiente contexto normativo y son Ciencia, Tecnología y Sociedad (LOGSE), Ciencias para el Mundo Contemporáneo (LOE), Cultura Científica y Anatomía Aplicada (LOMCE) (tabla 1).



TABLA 1. NUEVAS MATERIAS DE 1.º DE BACHILLERATO AFINES A LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN LA LOGSE, LA LOE Y LA LOMCE

MARCO LEGAL	LOGSE (RESOLUCIÓN DEL 29/11/1992)	LOE (RD 1467/2007)	LOMCE (RD 1105/2014)	
Nombre de las materias:	Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)	Ciencias para el Mundo Contemporáneo (CMC)	Cultura Científica (CC)	Anatomía Aplicada (AA)
Carácter de las materias:	Materia optativa	Materia obligatoria	Materia optativa*	Materia optativa*
Oferta de las materias según itinerarios:	En los itinerarios «Tecnológico» y de «Humanidades y Ciencias Sociales»	En todos los itinerarios	En todos los itinerarios	En todos los itinerarios

* Materia a escoger del bloque de asignaturas específicas. Fuente: elaboración propia.

Indudablemente, en los currículos de Bachillerato de estas leyes educativas ha habido, y hay, otras materias que abordan el desarrollo de la competencia científica, como son Biología y Geología, Física y Química, Matemáticas, Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente o incluso Dibujo Técnico o Tecnología Industrial. Sin embargo, este estudio se centra únicamente en las nuevas materias de cada contexto normativo, que desde un enfoque divulgativo contribuyen a avanzar, ampliar y diversificar el desarrollo del aprendizaje competencial de forma global independientemente del itinerario escogido.

LA LEY GENERAL DE ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La LOGSE, aprobada en 1990, introdujo importantes cambios en el sistema escolar en respuesta a las demandas sociales y culturales del momento. El establecimiento de tres niveles de enseñanza (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y la reorganización del currículo fueron dos de los cambios más relevantes que implantó esta ley (BOE, 1990).

En el currículo de la LOGSE los contenidos científicos ganaron peso, hecho que Gómez (2001) atribuyó a la preocupación y sensibilidad social que existía en el momento por los problemas ecológicos. En esta línea, se actualizaron los contenidos de las materias y se crearon nuevas asignaturas. Entre estas nuevas materias cabe destacar una optativa de 1.º de Bachillerato llamada Ciencia, Tecnología y Sociedad (en adelante, CTS).

La CTS fue una materia arriesgada y novedosa (Acevedo, 1996; Solbes y Vilches, 2002; Díaz y García, 2011), que seguía la estela de experiencias y demandas similares acontecidas en los contextos anglosajón y germano (Vilches, 1994; Acevedo, 1997). Diseñada con un enfoque constructivista e innovador, la CTS pretendía aunar los planteamientos propios de las ciencias experimentales y la potencialidad de la ciencia tecnológica con sus implicaciones sociales y éticas, motivo por el

cual fue la materia de Filosofía, con su método, la considerada como herramienta esencial y el eje vertebrador de la misma (Membiola, 2001). Por este motivo, gran parte de los contenidos de CTS tenían un carácter humanístico.

En realidad, el contenido de la CTS no fue tratado solo individualmente como una materia específica, sino también como parte de una metodología propositiva de integración de los aspectos de índole científica y/o tecnológica en la sociedad, de modo que tuvo cierto grado de penetración en otras materias planteadas por el currículo de la LOGSE.

Para cubrir los objetivos propios de la materia de CTS se empleaba el desarrollo de unidades didácticas en las que los contenidos eran expuestos desde un enfoque práctico que procurara responder a cuestiones de interés social (Álvarez y Fernández-Posse, 1996; Arroyo, 1999). Pese a su evidente singularidad y atractivo, casi una década después de la implantación de la LOGSE, la CTS era calificada como «desconocida por gran parte del profesorado» (Acevedo, 2004, pp. 10-11). Es posible que su escaso recorrido se debiera en parte a que se trataba de una optativa de 1.º de Bachillerato, un curso complejo, cargado de contenidos y con una amplia oferta de materias optativas instrumentales, algunas de ellas incluso excluyentes o determinantes para la elección de estudios superiores (López, 1998). Una reflexión muy vinculada, como se verá más adelante, a las condiciones de los diferentes marcos curriculares.

LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

La LOE, aprobada en el año 2006, introdujo, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea (2006/962/CE), las llamadas competencias básicas para las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatorias (BOE, 2006a). Un concepto con un relativo éxito docente que ha marcado las metodologías en los últimos años. Sin embargo, para el periodo educativo aquí analizado —el Bachillerato— las competencias se perfilaron recomendables, aunque no obligatorias, al contrario de lo que sucedía en las etapas previas. Las competencias básicas se definieron en el anexo I de los currículos de la enseñanza obligatoria como aquellas

[...] que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (BOE, 2006b, 2007a).

Aunque fueron ocho las competencias recogidas en la LOE, en el caso que nos ocupa se ha fijado la atención en la comúnmente llamada competencia científica, que formalmente se denominó «Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico». Esta hacía referencia al desarrollo de habilidades que permitieran al alumno

[...] desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo,



ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados (anexo I, BOE, 2006b, 2007a).

Al desarrollo de la competencia científica se contribuía desde las diferentes materias recogidas en el currículo, aunque es evidente, dado el enfoque tomado, que las de carácter científico-experimental eran más idóneas para alcanzar dicho objetivo. En este sentido, cabe destacar la aparición de Ciencias para el Mundo Contemporáneo (en adelante, CMC), una materia obligatoria para 1.º de Bachillerato que constituyó una clara oportunidad para potenciar el tratamiento de la competencia científica (Predrinaci, 2006, 2008; Redondo y Gómez, 2006; Tárraga y De Pro, 2013) en una etapa educativa, el Bachillerato, para la que, *a priori*, el desarrollo de competencias no era obligatorio.

Las principales características que llevan a destacar la adecuación de CMC para el aprendizaje competencial son cuatro:

- 1) La heterogeneidad del alumnado que la cursaba. Al tratarse de una materia obligatoria, en CMC confluían alumnos de todas las modalidades de Bachillerato. Este hecho era muy enriquecedor para el alumnado, ya que permitía el intercambio de opiniones sobre un mismo tema desde enfoques diferentes. De este modo, además, se contribuía a dejar atrás la tradicional dicotomía entre las «Ciencias» y las «Letras» (Martín, Niedo y Pérez, 2008).
- 2) La variedad y aplicabilidad de los contenidos recogidos por la materia, que incluían aspectos de gran impacto social muy presentes en la realidad cotidiana del alumnado. Se trataba de cuestiones muy ligadas al enfoque de la investigación y resolución de problemas, como son el estudio de las enfermedades infecciosas, los beneficios y riesgos de la biotecnología, el impacto ambiental de las actividades humanas o la tipología de los nuevos materiales tecnológicos empleados en la vida cotidiana del ciudadano (BOE, 2007b, anexo I).
- 3) La oportunidad de introducir conceptos novedosos aportados desde diferentes disciplinas con un enfoque global. Este era el caso, por ejemplo, del estudio de la utilización de los transgénicos, un avance tecnológico actual de gran complejidad conceptual que requiere tanto la explicación tanto de aspectos de la biología molecular como el planteamiento de determinadas cuestiones éticas y morales de amplio calado social, económico y medioambiental. A pesar de ello, en CMC no se apreciaba una clara confluencia de los enfoques humanístico y científico, un aspecto de gran importancia que, como se ha comentado, sí se vio reflejado en la materia CTS de la LOGSE.
- 4) El empleo de herramientas metodológicas prácticas con una clara vocación competencial. Este hecho fue plasmado claramente por la mayoría de los manuales de texto distribuidos por las editoriales en España (De Pro, 2009). En ellos se incluían de forma habitual actividades dirigidas al desarrollo de las competencias, como, por ejemplo, la realización de un trabajo de investigación en grupo, el análisis de noticias de prensa, el visionado de vídeos



documentales específicos o el planteamiento de debates sobre temas de actualidad (cambio climático, impacto ambiental, empleo de transgénicos, terapia génica, etc.).

La novedosa CMC fue muy aplaudida y apoyada por la comunidad educativa afín a las ciencias experimentales (Fernández-González, 2008). En palabras de Tàrraga y De Pro (2013, p. 24):

El nacimiento de esta asignatura fue esperanzador: llevaba a las aulas temáticas de gran actualidad, sugería una forma diferente de enseñar ciencias, ampliaba las posibilidades de alfabetización científica a estudiantes que no iban a seguir los estudios en ciencias o tecnologías.

Suponía, en definitiva, un paso adelante ante las carencias y necesidades observadas en este tipo de conocimientos en el alumnado de la etapa.

Sin embargo, y pese a los argumentos expuestos, no todas las cuestiones planteadas en CMC fueron positivas ni sencillas. La puesta en marcha de esta materia, tal y como recoge Fernández-González (2008), tuvo múltiples objeciones, en su mayoría planteadas por un profesorado poco preparado para el enfoque y los contenidos de esta. Las inquietudes y reticencias que manifestaban los docentes, ampliamente descritas por el autor (2008, pp. 191-194), podrían sintetizarse en cuatro:

- 1) los contenidos se disponían en un programa de poco nivel al ser abordado desde una perspectiva interdisciplinar;
- 2) la formación específica del profesorado en temas de excesiva actualidad era escasa;
- 3) la descripción de las leyes fundamentales podía ser sustituida por debates y discusiones sin un sustrato de conocimiento real;
- 4) la ausencia de herramientas didácticas metodológicas realmente adaptadas a este tipo de contenidos y objetivos de carácter divulgador.

Los nuevos planteamientos que vieron nacer la CMC supusieron, en cierto modo, un enfoque más positivo ante el escenario poco afable dibujado por las estadísticas e informes de especialistas alertados por la evidente reducción en el número de alumnos matriculados en estudios de índole científica tanto en España como en Europa. Fernández-González (2008) y Pedrinaci (2012), al describir el contexto del nacimiento de la materia de CMC, recapitulan los posibles motivos causantes de dicha reducción de estudiantes y los describían de forma genérica como indicadores de una crisis en las ciencias. Algunos de los motivos recogidos por estos autores se referían al hecho de que los programas formativos estuvieran sobrecargados, que la mayoría de los contenidos tuvieran su origen en el siglo pasado, y que implicaran procedimientos con un alto grado de abstracción o que carecieran de conexión con situaciones de la vida real. Todas estas cuestiones incidían disminuyendo el interés del alumnado por las materias y dificultando el posicionamiento de dichos estudios como vías reales para la adquisición de conocimientos útiles en el mundo laboral (Gil y Vilches, 2001).



La experiencia española no fue aislada; paralelamente al nacimiento de la CMC, otros países de Europa también incorporaron una materia de este tipo en sus currículos oficiales. Es el caso de «Science for Public Understanding» en Gran Bretaña –obligatoria para todos los alumnos en el «A/AS Level» (educación preuniversitaria)– o de «Enseignement scientifique, série littéraire» en Francia –obligatoria únicamente para los itinerarios de letras de «Première» (educación secundaria)– (Mas, 2006; Millar y Hunt, 2006; Predrinaci, 2006).

LEY PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La LOMCE, aprobada en 2013, definió siete competencias –rebautizadas, siguiendo la nomenclatura del espacio Europeo (Comisión Europea, 2012), como «Competencias clave»– que, al igual que sucedía en el caso de la LOE, los alumnos deberían haber adquirido al término de la escolarización obligatoria (BOE, 2015a). En este caso, la competencia científica se describe bajo el título de «Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología» –afinando quizás un poco más en el ámbito experimental de la dicha competencia– y se definió de la siguiente manera:

Son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos (BOE, 2015b, p. 6994).

Nuevamente la LOMCE muestra una especial sensibilidad sobre la cuestión científica, hecho que queda reflejado no solo en la definición de las competencias clave, sino también en el empleo. Ya en el preámbulo de la ley los resultados de la última evaluación externa PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) (OCDE, 2011) se emplearon como argumento para potenciar la difusión de las cuestiones científicas. Sin embargo, en contraposición, el desarrollo de las competencias vuelve a ser recomendable, pero no obligatorio, para la etapa de Bachillerato.

En este contexto, las materias de la LOMCE que podrían considerarse herederas de CMC (LOE) son dos: Cultura Científica (en adelante, CC) y Anatomía Aplicada (AA), ambas optativas de 1.º de Bachillerato. Si bien la aparición de dos materias en las que se fomenta específicamente la competencia científica es un hecho a destacar muy positivamente, la vuelta a un régimen de optatividad implica que el alumnado de algunos itinerarios pueda no llegar a adquirir ningún conocimiento próximo a las ciencias experimentales aplicadas. Esta cuestión se discutirá en profundidad más adelante.

Por último, es preciso apuntar que la importancia que la LOMCE otorga al desarrollo de la competencia científica también se ve reflejado en 4.º de ESO, con la aparición de otras dos materias: Cultura Científica –que, pese a compartir el nombre con la materia de 1.º de Bachillerato, es sensiblemente diferente– y Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional. En el caso de Cultura Científica de 4.º de ESO, los contenidos muestran un mayor paralelismo con la predecesora CMC de 1.º de Bachillerato (LOE), aunque, dado que se trata de una materia específica



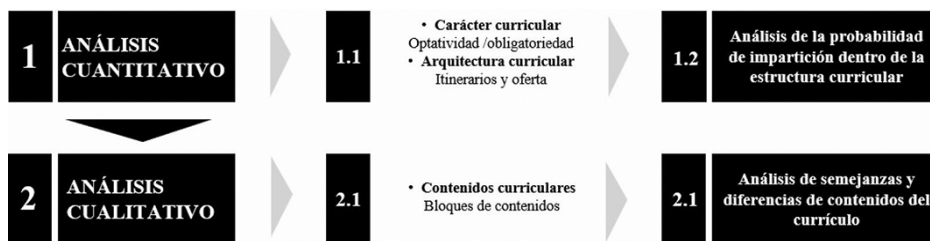


Figura 1. Metodología de análisis llevada a cabo en la investigación. Fuente: elaboración propia.

que comparte oferta con un amplio abanico de opciones, la probabilidad real de su impartición es baja.

METODOLOGÍA

En la presente investigación se ha analizado el currículo de las nuevas materias de la LOE (CMC) y la LOMCE (CC y AA) que resultan afines a la promoción de la competencia científica en Bachillerato. Tal y como recoge el esquema resumen de la figura 1, en primer lugar, se ha realizado un análisis cuantitativo, donde se explora la probabilidad de que un alumno tenga la posibilidad de cursar dichas materias. Y, en segundo lugar, un análisis cualitativo, en el que se han revisado y comparado los bloques de contenidos curriculares de las asignaturas mencionadas.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para calcular la probabilidad de que un alumno de Bachillerato tenga la opción de cursar alguna de las materias afines al desarrollo de la competencia científica, se han considerado tres aspectos de la arquitectura curricular: el carácter optativo u obligatorio de la materia, el número de materias que puede elegir cursar el alumno y la inclusión de estas (o no) en un itinerario concreto del Bachillerato.

En este sentido, es preciso recordar una de las modificaciones más significativas que introdujo la LOMCE en relación con el Bachillerato. Se trataba de la reestructuración de sus tipos de itinerarios especializados. Por un lado, si bien en el itinerario científico de la LOE (denominado «Ciencias y Tecnología») se ofertaban materias afines tanto al ámbito de las ciencias experimentales (Biología, Física, Química, Ciencias de la Tierra y Medioambientales...) como al de la tecnología (Dibujo Técnico, Electrotecnia, Tecnología Industrial...), el homólogo de la LOMCE se centra en las ciencias empíricas (BOE, 2014, artículos 27 y 28). La diferencia entre estos contextos es sutil, pero marca la exclusión de materias más próximas a la Formación Profesional, como pudiera ser la Electrotecnia, y al mismo tiempo reduce la multiplicidad en la oferta obligatoria real de optativas impartidas en los centros.



Por otro lado, la LOMCE adopta una nueva configuración de las materias, que afecta no solo al Bachillerato, sino a todas las etapas educativas. Las materias se estructuran en tres grandes grupos: 1) las de carácter troncal, dentro de las cuales hay tanto materias obligatorias para todo el alumnado como optativas, propias del itinerario del Bachillerato; 2) las de configuración específica, que se dividen nuevamente en obligatorias y optativas, pudiendo elegir de estas últimas un mínimo de dos y un máximo de tres materias; y 3) las de libre configuración, dependientes de la administración educativa de cada Comunidad Autónoma, entre las cuales se incluyen también materias obligatorias y optativas. Tal y como actualmente queda reflejado, las materias de libre configuración pueden ser tanto materias de ampliación de contenidos de las asignaturas cursadas dentro de los bloques de troncales y de configuración específica como materias optativas no cursadas previamente, pero ofertadas dentro de este segundo grupo.

ANÁLISIS CUALITATIVO

En este caso se han analizado los bloques de contenidos de CMC, CC y AA, recogidos en el Real Decreto 1467/2007 y el Real Decreto 1105/2014, documentos que establecen el currículo para la ESO y el Bachillerato de la LOE y la LOMCE, respectivamente. En este análisis se ha tratado de establecer una correlación entre los contenidos de las materias de la LOE y la LOMCE, con el fin de ver cuáles aparecen, se mantienen o desaparecen en la normativa vigente. En este sentido, es preciso matizar que la redacción de una nueva ley educativa generalmente no parte de *tabula rasa* sino que, en cierta medida, la ley o leyes anteriores sirven de sustrato para construir las siguientes. Por este motivo, no resulta ilógico plantear que la nueva materia de la LOMCE, CC, sea heredera –por lo menos parcialmente– de su predecesora inmediata –CMC (LOE)–.

Por otro lado, en el análisis del contexto curricular de la LOMCE destacan dos cuestiones: la organización de las materias curriculares y la inclusión de contenidos de tipo conceptual, actitudinal, procedimental y competencial. En el nuevo currículo cada materia incluye una descripción general de los bloques de contenidos desagregados en dos tipos de descriptores: los «Criterios de evaluación», más generales, y los «Estándares de aprendizaje evaluables», mucho más concretos. En su predecesora, sin embargo, los contenidos aparecían detallados en los bloques e incluían también sus correspondientes «Criterios de evaluación». Además, en la mayoría de las materias aparece la puesta en práctica de los conocimientos, mediante proyectos de investigación que necesariamente deben ser transversales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestran los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de las materias Ciencias para el Mundo Contemporáneo (CMC), Cultura Científica (CC) y Anatomía Aplicada (AA).



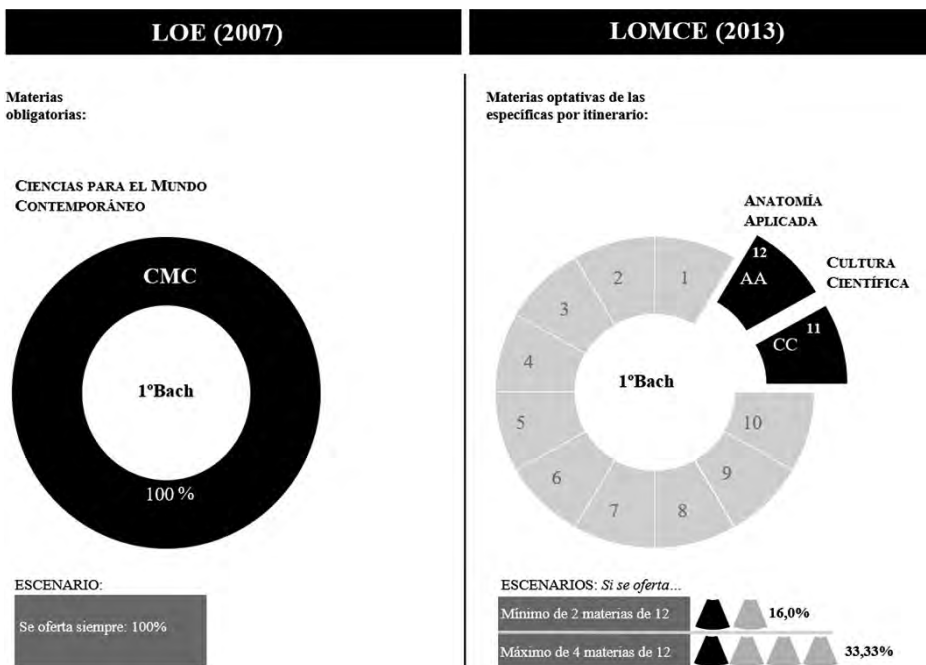


Figura 2. Reparto y probabilidad de impartición de materias optativas afines a la competencia científica en la LOE y la LOMCE. Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

En la figura 2 se recoge la probabilidad de impartición de las materias afines al desarrollo de la competencia científica en 1.º de Bachillerato en el contexto normativo de la LOE (CMC) y la LOMCE (CC y AA). Estas materias son comunes a todo el alumnado, con independencia del itinerario de Bachillerato que cursen (ver tabla 1, segundo apartado).

El primer aspecto destacable es el hecho de que CMC (LOE) era una materia obligatoria y, por lo tanto, la probabilidad de que fuera impartida era del 100%. Sin embargo, con el cambio de marco jurídico (LOMCE) la probabilidad de impartición de CC y AA se ve reducida significativamente debido al carácter optativo de estas.

En segundo lugar, CC y AA comparten bloque con otras diez materias específicas, algunas de las cuales son muy habituales en los centros –como es el caso de Religión [católica]–, o tienen teórica continuidad en 2.º de Bachillerato –como ocurre con Dibujo, Tecnología Industrial, Lenguaje Musical, o gozan en la actualidad de una gran demanda –como sucede con una segunda lengua extranjera (Francés o Alemán, habitualmente)–. El texto especifica que se tendrán que seleccionar entre



un mínimo de dos materias y un máximo de tres, con lo que la probabilidad de que CC y AA se impartan puede variar entre el 16% y el 33,33% para cada una de ellas.

Sin embargo, considerando la alta probabilidad de impartición de materias tan sensibles como Religión [católica] o tan demandadas como los idiomas extranjeros, la posibilidad de que las asignaturas afines a la competencia científica analizadas se impartan definitivamente será significativamente menor. De hecho, el planteamiento más favorable en un escenario realista –teniendo presente tanto el perfil y especialidad del profesorado como la complejidad organizativa de la oferta docente en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato– sería aquel en el que se incluyera una de las dos optativas dentro del amplio abanico de propuestas. Por último, no se debe olvidar que, con independencia de si el centro oferta una materia o las dos, la probabilidad de que finalmente llegue o lleguen a cursarse depende, en última instancia, de la elección de asignaturas por parte del alumno, cuestión difícilmente medible o evaluable *a priori*, puesto que depende de otras cuestiones como las propias aspiraciones de este u otras tan volátiles como sus preferencias en relación con el docente que imparte la materia.

ANÁLISIS CUALITATIVO

En relación con el análisis de los bloques de contenidos de CMC (LOE) y las nuevas materias de la LOMCE, en la tabla 2 se puede apreciar que casi la totalidad de cuestiones de CMC se repiten en la nueva materia de CC. De hecho, se aprecia un mismo orden tanto en la exposición como en la temática de estos bloques.

Tabla 2. BLOQUES DE CONTENIDOS CURRICULARES DE CMC (LOE), CC Y AA (LOMCE)

MARCO LEGAL	LOE (RD 1467/2007)	LOMCE (RD 1105/2014)	
MATERIAS	CIENCIAS PARA EL MUNDO CONTEMPORÁNEO (CMC)	CULTURA CIENTÍFICA (CC)	ANATOMÍA APLICADA (AA)
Análisis de contenidos comunes por bloques	<ol style="list-style-type: none"> 1) La ciencia y sus procedimientos 2) Nuestro lugar en el universo 3) Vivir más, vivir mejor 4) Hacia una gestión sostenible del planeta 5) Nuevas necesidades, nuevos materiales 6) La aldea global. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Procedimientos de trabajo (CMC 1,6) 2) La Tierra y la vida (CMC 2) 3) Los avances en biomedicina (CMC 3) 4) La revolución genética (CMC 3) 5) Nuevas tecnologías en comunicación e información (CMC 6) 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las características del movimiento 2) Organización básica del cuerpo humano 3) El sistema locomotor 4) El sistema cardiopulmonar 5) El sistema de aporte y utilización de energía 6) Los sistemas de coordinación y regulación 7) Expresión y comunicación corporal

Correspondencia entre los bloques de CMC y CC indicada entre paréntesis. Fuente: elaboración propia.

Al comparar los contenidos concretos recogidos en los bloques de CMC con los que previsiblemente se trabajarán en CC –los cuales pueden deducirse a partir



de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de la materia—, se aprecia que ambas materias comparten un gran número de temas de estudio. Sin embargo, como se puede o en la tabla 3, también hay diferencias entre ellas.

Un primer aspecto que llama la atención es que en CC se pierden algunos contenidos de naturaleza medioambiental que sí estaban presentes en CMC. Este es el caso del origen geológico de la Tierra, de la influencia del medio ambiente en la salud humana y de las consecuencias medioambientales del consumo de materiales (tabla 3, bloques 2, 3 y 5, respectivamente). Por tanto, en CC parecen afianzarse más las cuestiones biosanitarias (tabla 2, bloques 3 y 4), mientras que en CMC había un mayor equilibrio con los medioambientales (tabla 3, bloques 4 y 5).

TABLA 3. COMPARATIVA DE LOS CONTENIDOS RECOGIDOS EN CMC (LOE) Y CC (LOMCE), CONSIDERANDO LA CORRESPONDENCIA ENTRE BLOQUES DE CONTENIDOS.

QUÉ* DESAPARECE EN CC RESPECTO A CMC	QUÉ* APARECE EN CC RESPECTO A CMC
Bloque 1 CMC Reconocimiento de las limitaciones y los errores de la ciencia y la tecnología	Bloque 1 CC Estándares de aprendizaje evaluables: 1.2) Busca información sobre ciencia y tecnología tanto en soportes tradicionales como internet. 3.1) Realiza comentarios analíticos de textos sobre ciencia y tecnología y defiende en público sus conclusiones.
Bloque 2 CMC El origen del universo La formación de la Tierra	Bloque 2 CC Estándares de aprendizaje evaluables: 7.1) Describe las últimas investigaciones científicas sobre el origen y desarrollo de la vida en la Tierra
Bloque 3 CMC La salud como resultado de los factores genéticos, ambientales y personales. Estilos de vida saludables	Bloque 3 CC Estándares de aprendizaje evaluables: 1) Conoce la evolución histórica de los métodos de diagnóstico y el tratamiento de enfermedades. 2.1) Distingue la medicina tradicional de la alternativa, valorando su fundamento científico y sus riesgos
Bloque 5 CMC Necesidad, uso y problemática ambiental de los materiales (deforestación, residuos). Materiales naturales. Nuevos materiales y tecnologías	Bloque 4 CC (nada)
Bloque 6 CMC (nada)	(No existe un bloque equivalente en CC)
	Bloque 5 CC Avance tecnológico: beneficios y problemas (consumismo, dependencia, problemas de socialización, delitos informáticos...)

* La tabla no recoge literalmente los contenidos curriculares, sino un resumen de estos. Fuente: elaboración propia.

Una segunda cuestión reseñable es que en CC los contenidos sobre el desarrollo tecnológico y científico y sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación adquieren gran protagonismo. Se busca que el alumno no solo sepa



		LOE (2007)	LOMCE (2013)	
		CIENCIAS PARA EL MUNDO CONTEMPORÁNEO [CMC]	CULTURA CIENTÍFICA [CC]	ANATOMÍA APLICADA [CC]
1	ANÁLISIS CUANTITATIVO	<ul style="list-style-type: none"> Materia obligatoria para todos los itinerarios 100% impartición 	<ul style="list-style-type: none"> Materias optativas dependientes de oferta del itinerario Entre el 16,0 – 33,3 % impartición 	
		<ul style="list-style-type: none"> Presencia contenidos MA (Ciencias de la Tierra) Contenidos biosanitarios reducida Menor protagonismo de contenidos instrumentales de NNTT 	<ul style="list-style-type: none"> Ausencia contenidos MA Enriquecimiento de contenidos biosanitarios Mayor protagonismo de contenidos instrumentales de NNTT 	<ul style="list-style-type: none"> Nuevos contenidos
2	ANÁLISIS CUALITATIVO			

Figura 3. Análisis de resultados del estudio comparativo de las materias vinculadas a la Competencia Científica LOE y la LOMCE (MA: Medioambientales; NNTT: Nuevas Tecnologías). Fuente: elaboración propia.

qué es internet, sino que también conozca los riesgos y problemáticas asociados a su empleo (tabla 3, bloque 5 CC). En esta línea, también se pretende que el alumno sea capaz de valorar críticamente en base a una fundamentación científica cuestiones tan importantes como la efectividad y riesgos de las medicinas alternativas (tabla 3, bloque 3 CC). Se trata, en definitiva, de contenidos coherentes con las necesidades y demandas sociales y culturales actuales.

En lo que respecta a la nueva materia de AA, se trata de una materia con un marcado carácter biosanitario, pues está dedicada, de manera exclusiva, al estudio del funcionamiento del cuerpo humano. La asignatura busca la unión en la explicación de la motricidad, la anatomía, la fisiología, la biomecánica, así como las bases biológicas de las ciencias de la actividad física. En relación con los contenidos de la materia, los dos primeros bloques recogen las bases funcionales del movimiento. A estos siguen los elementos fundamentales de cada uno de los sistemas del organismo: sistema locomotor, cardiopulmonar, metabólico y de coordinación-regulación (bloques 3, 4, 5 y 6, respectivamente). Por último, en el bloque 7 se describen los aspectos de expresión y comunicación corporal, en los que se analiza el cuerpo como un elemento más del lenguaje.

La figura 3 recoge de forma esquemática la discusión resultante de los dos análisis comparativos efectuados en la presente investigación. En primer lugar, los vinculados a la tipología y estructura curricular en la que las distintas materias se integran y, en segundo lugar, los vinculados a los contenidos recogidos en cada una de las materias diseñadas dentro de cada uno de los marcos normativos.

CONCLUSIONES

La divulgación científica en la sociedad se ha convertido en una necesidad, tal y como lo atestiguan los especialistas y las administraciones en educación. El sistema educativo no puede ser indiferente a dicha demanda, puesto que es el medio



en el que se construye el conocimiento de los futuros ciudadanos, a los cuales la ciencia prestará su servicio. Al mismo tiempo, la integración de contenidos de esta naturaleza dentro de los currículos supone la creación de un medio para establecer un foro de diálogo y reflexión, un canal adecuado para la alfabetización científica que reduzca el desigual acceso al conocimiento.

A lo largo de las últimas décadas la preocupación por la competencia científica ha aumentado, cuestión reflejada en la introducción creciente de contenidos de esta naturaleza en los currículos oficiales de las enseñanzas. La LOE en 2006 recogió con la asignatura generalista de Ciencias para el Mundo Contemporáneo (CMC) la necesidad impresa en el marco europeo. Dicha necesidad ha sido heredada en la LOMCE (2013) como parte de su preámbulo, pero con un desarrollo curricular y alcance muy diferente al anterior. La competencia científica se ha recogido en Bachillerato en dos nuevas asignaturas optativas: Cultura Científica (CC) y Anatomía Aplicada (AA).

A priori, podría pensarse que la competencia científica ha aumentado el abanico de actuación pasando de una asignatura en la LOE (CMC) a dos asignaturas en la LOMCE (CC y AA). Sin embargo, la aparición de dos nuevas materias no implica necesariamente una mayor oportunidad de desarrollo de la competencia científica. En este sentido es preciso tener en cuenta cuatro cuestiones:

- 1) El carácter optativo de las materias de la LOMCE. En contraposición a la obligatoriedad de CMC (LOE), en la LOMCE se reducen las posibilidades de que cualquier alumno (independientemente del itinerario que elija en Bachillerato) pueda cursar CC y AA. En este sentido, en el mejor de los casos, estas materias se ofertarán en los centros con una probabilidad máxima del 33,3%.
- 2) La probabilidad real de que CC y AA se oferten en un mismo centro educativo. Las necesidades organizativas de los centros, del personal docente o de los propios agrupamientos condicionará la oferta de las materias optativas.
- 3) La probabilidad real de que el alumno elija esas materias. La elección de las materias optativas depende en última instancia de las decisiones individuales del alumnado.
- 4) El modo en que se potencie la competencia científica desde CC y AA. En último término, más allá de la oferta de materias específicas, el desarrollo de la competencia científica dependerá de las actividades que se empleen para trabajar los contenidos, de la metodología y las estrategias docentes utilizadas y de cómo se evalúe finalmente al alumnado.

En lo que respecta al análisis de contenidos de las materias descritas destacan dos cuestiones clave. Por un lado, el hecho de que la CC recogida en el actual marco legal se asienta y toma gran parte de los contenidos de su predecesora CMC, constituyendo una adaptación «actualizada» pero filtrada en lo que respecta al abanico de temas tratados. En segundo lugar, de forma más detallada, la revisión de contenidos de la materia de CC evidencia la desaparición de parte de los contenidos ambientales, mientras que la aportación de AA tiene un claro perfil biosanitario. En consecuencia, el saber científico se potencia en el Bachillerato de la LOMCE



desde la perspectiva con mayor fraccionamiento y especialización. Se pierden contenidos medioambientales y se añaden contenidos biosanitarios.

La competencia científica resulta fundamental para sentar las bases conceptuales, pero, sobre todo, metodológicas indispensables no solo para el desarrollo del conocimiento experimental sino también para el desarrollo del espíritu crítico, fundamental para abordar de forma constructiva cuestiones complejas y asegurar el avance de la sociedad.

Al mismo tiempo, si bien existe un apoyo claro por parte de la comunidad científica, del profesorado y de las propias administraciones en incentivar el desarrollo de la educación competencial (dentro de la cual se enmarca la competencia científica), no deja de sorprender la cierta rigidez o incoherencia del diseño global de las etapas educativas del propio sistema, tanto en su versión previa, LOE, como en el actual. Como se ha expuesto, las Competencias –denominadas básicas primero y clave en la actualidad– se mantienen restringidas en las etapas obligatorias y no despliegan su continuidad de forma evidente en una etapa postobligatoria como es la del Bachillerato. Sin embargo, este periodo postobligatorio puede ser un contexto muy adecuado para aplicar un aprendizaje competencial debido al mayor nivel conceptual y la especialización de contenidos de la etapa. Además, es preciso recordar que el Bachillerato resulta fundamental para alcanzar los conocimientos y herramientas que darán sustento a los adquiridos posteriormente, tanto en la Formación Profesional como en la universitaria, donde nuevamente sí se retoma de forma clara y evidente la orientación educativa competencial.

Los cambios aquí recogidos son una muestra más del ir y venir de las propuestas y sistemas normativos educativos desarrollados a lo largo de la historia reciente de la educación en España. Muchos cambios periódicos que a menudo denotan una ausencia de acuerdo y cohesión, ambas cuestiones esenciales para una estabilidad y coherencia temporal y curricular. De hecho, parece que nuevamente nos encontramos en la antesala de una nueva normativa, ahora LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE). Solo el tiempo –y el consenso parlamentario– dirá qué ocurrirá finalmente con este proyecto. No se debe olvidar la complejidad metodológica que supone la comparación de los cambios curriculares, en ocasiones con contextos, clasificaciones y requerimientos muy diferentes. Así mismo, probablemente la principal dificultad radica en el escaso recorrido de gran parte de las leyes educativas, un breve margen temporal que impide un análisis fiable de las implicaciones que tiene sobre el alumnado, a medio y largo plazo, la inclusión de determinados contenidos en el currículo ordinario. Sin embargo, no cabe duda de que los cambios en las políticas educativas vinculadas a la promoción y divulgación de la competencia científica –con mayor o menor acierto– son fiel reflejo de la necesidad e interés de acercar la ciencia a la sociedad.

RECIBIDO: 3-12-2019; ACEPTADO: 17-2-2020



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, J. (1996). «Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS». *Borrador*, 13, 26-30.
- ACEVEDO, J. (1997). «Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Un enfoque innovador para la enseñanza de las ciencias». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10, 269-275.
- ACEVEDO, J. (2004). «Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16. Recuperado de http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen1/Numero_1_1/Educa_cient_ciudadania.pdf.
- ÁLVAREZ, F. y FERNÁNDEZ-POSSE, G. (1996). *Ciencia, tecnología, sociedad (Bachillerato LOGSE)*. Madrid: Laberinto.
- ARROYO, J. (1999). «Material bibliográfico sobre ciencia, tecnología y sociedad. Bachillerato-LOGSE». *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 20 (50), 521-532.
- BOE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* n.º 238 del 4 de octubre de 1990. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.
- BOE (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* n.º 106 del 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- BOE (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado* n.º 293, del 8 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>.
- BOE (2007a). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* n.º 5, del 5 de enero de 2007. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.
- BOE (2007b). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado* n.º 266, del 6 de noviembre de 2007. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>.
- BOE (2015a). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* n.º 3 del 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.
- BOE (2015b). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* n.º 25 del 29 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>.
- CEPE (2012). *Aprender para el futuro. Competencias en educación para el Desarrollo Sostenible*. Suiza: CEPE. Recuperado de https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf.





- CEPE (2013). *Capacitar a los Educadores para un Futuro Sostenible*. Génova, Italia: CEPE. Recuperado de http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Empowering_Educators_for_a_Sustainable_Future_ENG.pdf.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Informe Eurydice. El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145ES.pdf.
- DE PRO, A. (2009). «El estudio de los materiales en los libros de texto de Ciencias para el mundo contemporáneo». *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 59, 79-92.
- DÍAZ, I. y GARCÍA, M. (2011). «Más allá del paradigma de la alfabetización. La adquisición de Cultura Científica como reto educativo». *Formación Universitaria*, 4 (2), 3-14.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, M. (2008). «Ciencias para el mundo contemporáneo. Algunas reflexiones didácticas». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 58(5), 185-199. Recuperado de <http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3755>.
- FULLAN, M. (1994). «La gestión basada en el centro: un olvido fundamental». *Revista de Educación*, 304, 147-161. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre304/re3040600492.pdf?documentId=0901e72b81271021>.
- GIL, D. y VILCHES, A. (2001). «Una alfabetización científica para el siglo XXI: obstáculos y propuestas de actuación». *Investigación en la escuela*, 43, 27-37. Recuperado de http://investigacionlaescuela.es/articulos/43/R43_3.pdf.
- GÓMEZ, A. (2001). «El paisaje como tema transversal en el Diseño Curricular Base (DCB) de la Educación Obligatoria. La montaña como objeto de estudio». Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 267, en línea. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-267.htm>.
- IPCC (2015). *Climate Change 2014. Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. Suiza: IPCC. Recuperado de <http://www.ipcc.ch/report/ar5/syr/>.
- LÓPEZ, J. (1998). «Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 41-68. Recuperado de <http://rieoei.org/historico/oeivirt/rie18a02.htm>.
- MAS, V. (2006). «Las ciencias para la ciudadanía en Francia: un análisis de la propuesta francesa similar a la que se va a introducir en España». *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 49, 30-41.
- MARTÍN, M., NIEDA, J. y PÉREZ, A. (2008). «Las ciencias para el Mundo Contemporáneo, asignatura común del Bachillerato». *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 56, 80-86.
- MEMBIELA, P. (2001). *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva CTS*. Madrid: Narcea ediciones.
- MILLAR, R. y HUNT, A. (2006). «La ciencia divulgativa: una forma diferente de enseñar y aprender ciencia». *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 49, 20-29.
- OCDE (2011). *PISA 2009. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación –Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>.

- PNUD (2016). Informe sobre Desarrollo Humano 2016; Desarrollo humano para todos. Nueva York: PNUD. Recuperado de http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2016_report_spanish_web.pdf.
- PNUMA (2012). GEO5: Perspectivas del Medio Ambiente Mundial. Medio Ambiente para el futuro que queremos. Recuperado de <http://www.pnuma.org/geo/geo5/GEO%205%20ESPA-NOL%202013%20WEB.pdf>.
- PUIG, J. y CASAS, M. (2017). «El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación». *Teoría de La Educación*, 29(1), 101-128. Recuperado de http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/teoredu291101128/17344.
- PEDRINACI, E. (2006). «Ciencias para el mundo contemporáneo: ¿una materia para la participación ciudadana?» *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 49, 9-19.
- PEDRINACI, E. (2008). «¿Tiene sentido una materia como las Ciencias para el mundo contemporáneo?». Enseñanza de las ciencias de la tierra: *Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16(1), pp. 9-16. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/120981/166496%20>.
- PEDRINACI, E. (2011). *Las ciencias para el mundo contemporáneo en el Bachillerato. Física y Química. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Ministerio de Educación, Graó.
- PEDRINACI, E. (2012). «El ejercicio de una ciudadanía responsable exige disponer de cierta competencia científica», en E. Pedrinaci (coord.), *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica* (15-37). Barcelona: Graó.
- REDONDO, M. y GÓMEZ, E. (2006). «La cultura científica y las ciencias para el mundo contemporáneo». *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, 3, 59-62.
- ROCARD, M., CSERMELY, P., JORDE, D., LENZEN, D., WALBERG-HENRIKSSON, J. y HEMMO, V. (2008). Enseñanza de las ciencias ahora: Una nueva pedagogía para el futuro de Europa. [Traducción del texto de la Comisión Europea: Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe]. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 55, 104-117.
- SOLBES, J. y VILCHES, A. (2002). «Visiones de los estudiantes de secundaria acerca de las interacciones Ciencia, Tecnología y Sociedad». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(2), 80-91. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_3.pdf.
- TÁRRAGA, P. y DE PRO, A. (2013). «Cuando hablamos del currículum de CMC, ¿todas las Comunidades Autónomas hablan de lo mismo?». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(1), 11-29. Recuperado de <http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2792/2440>.
- TIANA, A. (2011). «Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española». Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28905>.
- UNESCO (2006). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de aplicación internacional. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>.
- VILCHES, A. (1994). «Las interacciones ciencia, técnica, sociedad. Selección bibliográfica temática». *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 112-120. Recuperado de <https://www.uv.es/~vilches/documentos%20enlazados/Biblio-com.pdf>.



GENERAL INSTRUCTIONS FOR THE SUBMISSION OF ARTICLES

1. *Curriculum* is accepting mainly original articles to be published. Articles must be addressed to amvega@ull.edu.es; jsosal@ull.edu.es. The authors will be informed as soon as possible of the reception of documents via email.
2. Articles must be original, not being currently under review elsewhere. Once the article is under review the authors shall not send it to other publishers.
3. Articles must be presented in 12 Times New Roman Word format (up to 25 pages, with 1 interlineal space).
4. The first page must include: The title of the paper (both in Spanish and English), author/s name/s, institution adscription, Spanish and English abstract (10 lines each), and Spanish and English keywords (3-6 each). On a separated sheet contact information must be enclosed (name, institution, postal address, email, telephone, professional interests, research lines, and date of issue).
5. Bibliographic references will be included at the end of the article in alphabetic order, according to the following:
 - a. Articles of reviews: surname/s, name's first letter (year). «Article's title». *Review's name*, vol., number, pp.
 - b. Books: surname/s, name's first letter (year). *Book's title*. Edition place. Edition name.
6. The assessing process: articles will be assessed by a pair system (double blind). Reviewers shall issue an inform containing the corrections which are needed, as well as their acceptance decision. Both will be taken into account by *Curriculum* Secretary in order to take a decision about initial acceptance. Once the assessing process is concluded authors will receive anonymous evaluation informs.
7. Articles addressing: It is compulsory to send the definitive text, attending the reviewers' proposals (if required) both on paper and electronic format to:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central
38204 La Laguna (Santa Cruz de Tenerife, España)

8. Once the article is published the author/s will receive 25 offprints and 1 review sample.

REVISORES

AGUADED RAMÍREZ, Eva M.^a (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. MIDE. UGR)

ALEGRE DE LA ROSA, Olga María (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

ARBIOL GONZÁLEZ, Clara (UV)

AREA MOREIRA, Manuel (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

ARENCIBIA ARENCIBIA, Santiago (Facultad de Formación del Profesorado. ULPGC)

ARNAY PUERTA, José (Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)

BAZO, Plácido (Dpto. de Didácticas Específicas. ULL)

BENÍTEZ SASTRE, Laura (UCM)

BIENCINTO LÓPEZ, Chantal (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UCM)

BLANCO GARCÍA, Nieves (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UMA)

BOZA CARREÑO, Ángel (Dpto. de Educación, UHU)

CABALLERO SAHELICES, Concesa (Dpto. de Física. UBU)

CABRERA PÉREZ, Lidia (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

CÁCERES RODRÍGUEZ, Celsa (Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales. ULL)

CANALES SERRANO, Antonio (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

CANTÓN MAYO, Isabel (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UNILEON)

CASILLAS RUIZ, Ramón (Facultad de Biología. ULL)

CASTRO LEÓN, Fátima (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

CEPEDA ROMERO, Olga (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

CODINA CASALS, Benito (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

COELLO, Juan Ramón (ULL)

COLÁS BRAVO, Pilar (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. US)

CORREA PIÑERO, Ana Delia (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

DE PABLOS PONS, Juan (Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. Área de Didáctica y Organización Escolar. US)

DEL FRAGO ARBIZU, Rakel (Dpto. de MIDE. UPV/EHU)

DOMINGO SEGOVIA, Jesús (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UGR)

EL HOMRANI, Mohammed (UGR)

FELICIANO GARCÍA, Luis (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

FERNÁNDEZ CABRERA, José Miguel (Dpto. de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, José (Dpto. de Didácticas Específicas. ULL)

GARCÍA DE LA TORRE, Mercedes (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

GARCÍA GARCÍA, Mercedes (Dpto. de MIDE. UCM)

GARCÍA VALCARCEL, Ana (USAL)

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio J. (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. Ciencias Humanas y Sociales, UAL)

GONZÁLEZ AFONSO, Miriam (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio (Dpto. de Didácticas Especiales. UVIGO)

GONZÁLEZ MIERES, Celina (Dpto. de Administración de Empresas. UNIOVI)

GONZÁLEZ PÉREZ, Inmaculada (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

GONZÁLEZ PÉREZ, Sara (ULL)

GOVANTES OLLERO, José María (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. ULL)

GUARRO PALLÁS, Amador (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

GUERRA SÁNCHEZ, Oswaldo (Dpto. de Didácticas Específicas. ULPGC)

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

HERRERA SANTANA, Juana (Dpto. de Filología Española. ULL)

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Francisco (Dpto. de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

JODAR ARTEAGA, Capilla (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

LEÓN HERNÁNDEZ, Coromoto (ULL)

LUKAS MÚGICA, José (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UPV/EHU)

MANASSERO MAS, M. Antònia (Dpto. de Psicología Social. UIB)

MARRERO ACOSTA, Javier (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

MARTÍN CABRERA, Eduardo (Dpto. de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)

MERKEL, Marli (UNISINOS-San Leopoldo Rio Grande do Sul)

MIRANDA SANTANA, Cristina (Dpto. de Educación. ULPGC)

MOREIRA, Marco Antonio (Universidad Federal-Rio Grande do Sul)

MOYA OTERO, José (Dpto. de Educación. ULPGC)

NAVARRO ADELANTADO, Vicente (Dpto. de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)

NODA RODRÍGUEZ, M. Mar (Dpto. de Sociología. ULL)

O'SHANAHAN JUAN, Isabel (Dpto. de Didácticas Especiales. ULL)

ORTEGA MARTÍN, José Luis (Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. UGR)

PADILLA CARMONA, Teresa (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. US)

PADRÓN FRAGOSO, Juvenal (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

PEÑA CABRERA, Marcos (ULPGC)

POZO, Teresa (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UGR)

REGUERA LÓPEZ DE LA OSA, Xoana (UVIGO)

RIERA QUINTANA, Concepción (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Amparo (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio (Dpto. de Didáctica. UCA)

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Juan (Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia. ULL)

ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. US)

SANABRIA, Ana (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

SANTANA BONILLA, Pablo (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)

SANTIAGO, Carlos (Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. UPV/EHU)

SANTÍN VILARIÑO, Carmen (Dpto. de Psicología, Clínica, Experimental y Social. UHU)

SANTOS VEGA, Diego (Dpto. de Sociología. UCM)

SOSA ALONSO, Antonio Jesús (ULL)

SOUTO, Roberto (ULL)

SUBIRATS MARTORI, Marina (Dpto. de Sociología. UAB)

TEJEDOR, Franciso J. (USAL)

TORREGO SEIJO, Juan Carlos (Escuela Universitaria de Magisterio. Dpto. de Didáctica. UAH)

TORRICO LINARES, Esperanza (Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social. UHU)

VALVERDE BERROCOSO, Jesús (Facultad de Ciencias de la Educación. UEX)

VARELA CALVO, Corina (Área de Didácticas de las Ciencias Experimentales. Dpto. de Didácticas Específicas. ULL)

VÁZQUEZ ALONSO, Ángel (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. UIB)

VIANA ORTA, M.^a Isabel (Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación. UV)

VILLAR ANGULO, Luis (Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. US)

INFORME ANUAL DEL PROCESO EDITORIAL DE *QURRICULUM* 33 (2020)

El promedio de tiempo desde la llegada de los artículos a la Redacción de la revista hasta su publicación (pasando por el proceso selección, lectura, evaluación y corrección de pruebas) es de 13 meses. Los evaluadores/as son miembros de diversas facultades de esta Universidad, así como de otros centros nacionales e internacionales, y forman parte de los diversos comités de *Qurriculum*.

Estadísticas:

N.º de artículos recibidos en la redacción para esta edición: 12

N.º de artículos aceptados: 7

Promedio de evaluadores/as por artículo: 2

Promedio de tiempo entre llegada y aceptación de artículos: 3 meses

Promedio de tiempo entre aceptación y publicación: 1,5 meses

El 58% de los manuscritos enviados a *Qurriculum* ha sido aceptado para su publicación.



Servicio de Publicaciones
Universidad de La Laguna