



VOL. 23, Nº 3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

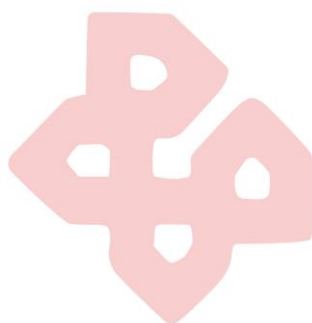
DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9302

Fecha de recepción: 25/04/2019

Fecha de aceptación: 04/09/2019

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA ETERNA PESADILLA

Secondary education teachers' training: the eternal nightmare



Francisco Imbernón

Universidad de Barcelona

E-mail: fimbernon@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-6358>

Resumen:

El artículo analiza los diferentes modelos sobre la formación del profesorado de educación secundaria, la trayectoria y los problemas actuales de la formación inicial y la formación permanente. Intenta dar alternativas a ambas formaciones para mejorar el currículum de formación inicial y el proceso de formación permanente. Un currículum de formación inicial se tiene que basar más en la práctica y más adecuado al siglo XXI. Ha de haber una mayor coordinación entre el profesorado y asignaturas, una selección del profesorado que imparte clase en el máster, así como el alumnado que accede, una selección cuidadosa de los centros de prácticas y de los tutores, compensando su trabajo. Y una formación permanente con cultura de la participación y de la colaboración para la construcción de proyectos de innovación que desarrollen capacidades reflexivas conjuntamente en los centros educativos. Se analizan alternativas de compromiso institucional para eliminar al mismo tiempo los procesos de individualismo en el trabajo profesional.

Palabras clave: *Educación secundaria, formación inicial, formación permanente, modelos de formación*

Abstract:

The article analyses the different models on the secondary education teachers' training, the path and the current problems of the initial training and the permanent training. It tries to give alternatives to both trainings to improve the curriculum of initial training and the process of permanent training. An initial training curriculum must be based more on practice and more appropriate to the 21st century. There should be a greater coordination between teachers and subjects, a selection of teachers who teach in the master, as well as the students who access, a careful selection of practice centers and tutors, compensating their work. And a permanent training in the participation and collaboration culture for the construction of innovation projects that promote the development of collective capacities for reflection in educational centers. Institutional commitment alternatives are analyzed to eliminate at the same time the processes of individualism in professional work.

Key Words: *secondary Education, initial training, teacher education, permanent training, models of training*

1. Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria

En la formación del profesorado de educación secundaria nos encontramos en el ámbito internacional con dos modelos: Los modelos concurrentes o simultáneos donde encontramos países como Alemania, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Holanda, Hungría, Letonia, Polonia, Rumanía, y Suecia; y modelos consecutivos o sucesivos con países como Bulgaria, Chipre, España, Francia, Grecia, Italia y Liechtenstein y, por último, los países donde coexisten los dos modelos como Austria, Eslovenia, Irlanda, Islandia, Lituania, Noruega y Reino Unido. (Eurydice, 2013). El mismo informe se decanta por el modelo concurrente que además es el predominante en Europa y en Latinoamérica (Marcelo y Vaillant, 2009.). También autores destacados lo han considerado como el más adecuado (Esteve, 1997, 2003). Los orígenes históricos de los dos modelos son diferentes. Uno, el concurrente, más basado en los contenidos y el consecutivo más en el proceso pedagógico. (Lorenzo, Muñoz-Galiano y Beas, 2015; Viñao 2013).

En España, históricamente, el modelo ha sido y es aún consecutivo donde la formación del profesorado de educación secundaria es predominantemente de "contenidos científicos", siendo licenciados o graduados actualmente en un área del conocimiento que posteriormente realiza una formación corta (actualmente un máster) en conocimientos psicopedagógicos. El último informe Talis (2018) nos indica que, actualmente, en la formación inicial que reciben los profesores en la Educación Secundaria Obligatoria, el 52% de los profesores asegura que no está lo suficientemente preparado en el contenido, ni en la pedagogía ni en la práctica en el aula de las materias que enseña. Ello implica que, un porcentaje del profesorado de secundaria se sienta a partir de ese momento, no profesores de una materia sino licenciados o graduados que enseñan, predominando su pensamiento espontáneo de cómo a él le enseñaron (Porlán, 1993; Bell, 1998). Y eso repercute en su identidad docente, su profesionalidad y en su forma de enseñar.

Aun así se ha mejorado ya que anterior a la mitad del siglo pasado los profesores no recibían ninguna formación en materias psicopedagógicas. Saber era poder hacer y

con el saber científico o de contenidos se suponía que los profesores ya asumían las características para enseñarlo. Y eso parece que aun continua como lo indican los actuales informes internacionales (Eurydice, Talis, etc.), que señalan las dificultades y la situación de la formación del profesorado de secundaria en la actualidad con una cierta crítica al actual máster. El tema de la formación del profesorado de secundaria no es sencillo como a veces se intenta demostrar u obviar.

Nadie debe dudar que enseñar se ha convertido en una profesión nada fácil. Nunca lo ha sido, pero actualmente los avances de la ciencia en todos los ámbitos, de la psicopedagogía, de las estructuras sociales, de la neurociencia, la gran influencia de la tecnología, el acceso de todos y todas a la educación obligatoria con características diferentes en el alumnado, los nuevos valores... repercuten en una profesión que se mueve en la incertidumbre, el cambio y a veces en el desconcierto. Todo ello debería llevar a caracterizar y dar prioridad a la formación de esos profesores como una verdadera profesión estableciendo unos estudios específicos y no genéricos para su formación, tanto inicial como permanente.

Toda la enseñanza (y más aún la enseñanza secundaria) no es un proceso rígido, estático, uniforme, sino multivariado, complejo y contextualizado, pero ello no implica el en la docencia 'hacer las cosas a mi manera', sino que al ser también un proceso ideológico, ético, moral y de transmisión de conocimientos y valores, la enseñanza se concibe, en un marco y en una escolarización democráticos, como un instrumento en manos de los grupos humanos para facilitar a sus miembros el acceso a determinados conocimientos, valores, habilidades, estrategias, etc. que se consideran importantes para facilitar su integración crítica y su actuación autónoma en el seno de una sociedad compleja (Morin, 1999). Ahora bien, es conveniente remarcar que esos conocimientos, habilidades, valores, etc. que se tienen que enseñar son los que podrían no ser adquiridos, o serlo sólo parcialmente debido aún a la importancia que se da a los contenidos académicos de forma transmisora, memorística y repetitiva. Es cierto que, en la profesión docente, hay muchas cosas que no se enseñan en la formación, pero que se aprenden en las instituciones educativas y eso significa en la "práctica". Y, tener en cuenta esa práctica como experiencia del profesorado, comporta otra manera de pensar la formación.

Es cierto que los profesores de educación secundaria deben tener un conocimiento de los "contenidos" (como todo el profesorado), sea haberse formado en modelo concurrente o consecutivo, y para ello es lógico que se ha de establecer un sistema de formación que durante unos años estudien las áreas de conocimiento, pero también es cierto que asume la misma importancia los conocimientos psico-socio-pedagógicos, que serán los más difíciles de superar en su etapa profesional y, seguramente serán los más útiles para la enseñanza de esos contenidos.

Teniendo en cuenta que la enseñanza obligatoria (ESO) implica una estructura cada vez más compleja es necesario una organización colectiva y democrática, que comparta el conocimiento con otras instancias de socialización (llámese comunidad o educación expandida, Martínez y Fernández, 2019) pero eso quiere decir que se mueve en un territorio fluctuante en el que se desarrolla una confrontación entre diferentes

formas de entender la educación y la sociedad. En la tolerancia profesional y la comprensión mutua de esas diferentes formas de ver la realidad social y educativa se encuentra el reto del trabajo conjunto entre el profesorado. La tolerancia profesional es imprescindible en una formación basada en los proyectos de cambio elaborados colaborativamente en un centro educativo. La no aceptación de la diversidad de los profesionales se renuncia a una actuación coordinada como equipo y no respeta las diferentes maneras de trabajar, los ritmos, la ideología, las capacidades, las limitaciones, las ansiedades y los intereses profesionales diversos que forman parte de la cotidianidad de la vida humana.

2. La formación inicial del profesorado de secundaria

Como es conocido, en España la formación de educación secundaria se realizaba a partir de los años 1970 en los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades mediante un curso llamado "Certificado de Aptitud pedagógica" (CAP), de corta duración, posterior a una licenciatura. Este sistema formativo demostró, en sus muchos años de aplicación, multitud de problemas ya sea por falta de presupuesto, por masificación de las aulas, por ser únicamente un trámite administrativo y porque los profesores y profesoras que lo impartían estaban mal pagados y nadie quería dedicarse a este pequeño y técnico curso. No en todas las universidades ya que excepciones siempre las hay. (Gutiérrez, 2011). Pero la opinión general era que era una formación escasa y poco práctica.

También es verdad, que, al inicio, el CAP y su intención pedagógica, no era el que llegó a ser por múltiples problemas, muy analizados en la historia de la formación, que ahora no entraré (Viñao, 2013. Gutiérrez, 2005). Ha sido incompresible que no se reformara la formación inicial del profesorado de secundaria, después de tanto tiempo y con tantos cambios de todo tipo que ya hemos comentado. Justo es decir que, anterior al máster del 2007, también hubo experiencias pilotos algunas interesantes y otras frustradas que tampoco ni sirvieron ni han servido de nada o han perjudicado a la perspectiva pedagógica en muchos profesores que lo han interiorizado como un estorbo innecesario (Escudero, 2009). Aunque la realidad demostraba que se tenía que acabar que el profesorado fuera unos licenciados que enseñan, mejor o peros, ya que sin un conocimiento pedagógico es fácil que predomine un pensamiento espontáneo vinculado a su experiencia anterior como alumnos (Porlán, 1994).

Esas experiencias se realizaron en la tímida reforma del 1992 (Arnaiz y Ballester, 1999; Echebarría y Gutiérrez, 1991). No era el cambio que se deseaba y que una comisión ministerial había demandado (Grupo XV, 1988) ya que no planteaba una formación mixta entre contenidos científicos y psicopedagógicos y una titulación académica de "profesor de educación secundaria" con rango de licenciatura. La administración no lo tuvo en consideración en su día y propuso un curso de 600 horas a realizar como mínimo en un curso académico universitario y cuya responsabilidad ya no recaía directamente en las universidades sino en las administraciones autonómicas que establecían convenios con las universidades que elegían.

Es cierto que la duración se mejoró respecto al anterior planteamiento, pero más horas no significa mejor formación. No se atacaba el problema de fondo, sino que se establecía un período más largo de formación con la incongruencia de que un licenciado que deseaba dedicarse a la educación secundaria tendría que realizar como mínimo un curso más en comparación con sus compañeros de licenciatura (para acceder a una profesión que acostumbra a tener un menor salario y en muchas zonas una mayor conflictividad social). Que se ha mantenido con el máster actual.

El predominio de la racionalidad técnica del proceso formativo era el mismo (Darling-Hammond et al, 2015). O sea, no interesa mucho su formación inicial sino más bien su acreditación. Aún partía que sabiendo el contenido de la asignatura el profesorado ya era capaz de enseñar, a pesar de que hacía años que ya se sabía que no es suficiente y lo han sufrido muchas generaciones. Por este motivo, la formación inicial del profesorado de secundaria fue débil durante tantos años. Todo ello denotaba una gran despreocupación y una falta de voluntad de las administraciones para asumir que enseñar en secundaria era complejo, y que los cambios habían sido vertiginosos, con un alumnado que vive situaciones problemáticas diversas.

En 2007 aparece una nueva reforma. Se regula, en aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que para acceder al profesorado de secundaria se tiene que realizar un máster oficial de 60 créditos durante un año que se generaliza en el curso 2009-2010. Tardar 40 años al modificar la formación de este profesorado creo que ha sido uno de los peores males, por no decir delito educativo, que se han hecho a la educación en este país. (Imbernon, 2007).

Y al cabo de poco tiempo de implantarse a las universidades el máster ha sido muy criticado. ¿Qué ha pasado cuando era una vieja demanda que se dedicaba a la formación? Viñao señala:

¿Ha significado ello un cambio sustancial en relación con el sistema precedente? En principio no. El modelo predominante sigue siendo el de la formación en un campo disciplinar específico en una facultad universitaria o escuela de ingeniería con una posterior oposición para acceder a la docencia en el nivel secundario de enseñanza, con al añadido, habitual desde 1970, de un curso específico, ahora máster, teórico (psicopedagógico y didáctico-disciplinar) y práctico. ¿Dónde están las diferencias? En qué ahora se da a dicho curso la categoría que corresponde a una determinada titulación universitaria de postgrado, la de máster. Además, se pretendía que dicho máster tuviera una duración de dos años, dedicándose el segundo a las prácticas, y que se fortaleciera el papel de los profesores-tutores y el peso, tanto en la parte teórica como en la práctica, del profesorado de educación secundaria... hay ya un amplio foso entre la idea o pretensiones iniciales y lo sucedido posteriormente (Viñao, 2013, p.19).

Coincido que el máster nació con problemas. El primero fue la excesiva regulación del Ministerio en la organización de su currículum. Su concepción partía de un presupuesto muy antiguo y discutido, que la formación del profesorado se tiene que estructurar en tres bloques. En el primero, se imparte la ciencia básica o disciplinas sobre las cuales descansa la práctica educativa, que en el máster se llaman materias genéricas. En el segundo, una ciencia aplicada que se deriva de los procedimientos de

diagnóstico y solución de problemas, que aparecen en el máster como materias específicas. Y para acabar, las habilidades prácticas que se relacionan con la intervención, que deriva del conocimiento básico y aplicado, o sea, las prácticas. Este proceso formativo hace años que está cuestionado a la formación del profesorado y la alternativa es pivotar sobre la práctica educativa y, a partir de ella, generar un proceso curricular más adecuado al contexto. Y para más inri en el máster hay un gran peso de la parte específica con el peligro de volver a tratar contenidos estudiados en el Grado. (Bolívar, 2007; Imbernón y Colén, 2015).

Y el problema es grave ya que es la no adecuación del currículum formativo a la formación del profesorado de secundaria del siglo XXI. Enseñar en secundaria se ha convertido en una profesión muy difícil. El contexto social, hace que todo repercuta en una profesión que, muchas veces, se siente incómoda y en aulas con adolescentes muy diferentes de cuando los profesores que imparten la docencia lo eran.

Como decíamos anteriormente, es obvio que el profesorado de secundaria tiene que dominar los contenidos, y por eso se tiene que establecer un sistema que le permita estudiar durante unos cuantos años las áreas de conocimiento (sea en un modelo u otro), pero, digan lo que digan los que se manifiestan antipedagógicos (Moreno, 2006), El profesorado necesita tener unos conocimientos psicopedagógicos, que como decíamos anteriormente, precisamente serán los que puede necesitar más en su etapa profesional en la relación educativa. Y esto es un poco dudoso en este actual máster con este currículum.

Y además como hay tanta demanda, en algunas universidades, debido a la crisis (ser profesor o profesora puede ser una segunda salida laboral en muchos grados universitarios) se hacen muchos grupos con muchos alumnos, y se tiene que contratar profesorado que muchos son asociados, mal pagados y de rápida contratación. Y también, un tema no resuelto es la selección del alumnado (que podría sustituir a las oposiciones de acceso) y del profesorado que imparte las asignaturas con un mayor conocimiento de la educación secundaria y de su contexto actual.

Pero no podemos culpabilizar al profesorado de la educación secundaria de los problemas en la falta de formación pedagógica, puesto que, como las asignaturas son distribuidas por los departamentos universitarios, a veces falta coordinación entre las asignaturas o entre el profesorado del máster. Y se agrava con asignaturas impartidas muy teóricamente sin tener en cuenta el contexto de la educación secundaria. (Hargreaves, 2005).

Y aparece el problema de las prácticas en los centros educativos, que, al no tener compensación del profesorado de acogida, muchas veces las prácticas no hacen el trabajo que tendrían que hacer, o sea, contrastar las competencias logradas en el máster sino conocer la estructura laboral (Sanmamed, 2011). Y al final se hace el obligado trabajo final de máster que necesita unas directrices concretas para ser un trabajo como tendría que ser, un trabajo de investigación o innovación en el aula para verificar la capacidad de reflexionar sobre la práctica y la capacidad de buscar nuevas soluciones a las diversas situaciones problemáticas. La alternancia de unos módulos

teóricos y prácticos permitiría un conocimiento de la enseñanza secundaria y la elaboración de un proyecto de trabajo de fin de máster de intervención educativa (diseño, experimentación y evaluación), todo esto en un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y los de la educación secundaria.

En resumen, un nuevo currículum de formación inicial se tendría que basar más en la práctica y más adecuado al siglo XXI (Darling-Hammond, 2001). Tendría que haber una mayor coordinación entre el profesorado y asignaturas, una selección del profesorado que imparte docencia en el máster, así como el alumnado que accede, una selección cuidadosa de los centros de prácticas y de los tutores, compensando su trabajo. Y, por supuesto, una cultura más basada en el aprendizaje de los conocimientos que en la transmisión de éstos. Se tendría que proponer una formación donde la vertiente psicopedagógica estuviera incluida en la actualización científica y técnica. Pero con una metodología menos transmisora y más colaborativa y más basada en casos, incidentes críticos, proyectos de innovación, metodologías alternativas... Y, por último, aprovechar el trabajo final de máster para investigar y reflexionar sobre la práctica de la enseñanza. Y, ¿por qué no una alternativa más arriesgada de una titulación de profesorado de secundaria como modelo recurrente? Siempre será un tema pendiente que se convierte en una pesadilla pedagógica.

Y, últimamente ha aparecido el conocido tema de la inducción profesional ya tratado desde hace tiempo (Marcelo, 1992) que algunos han mal llamado MIR. Decimos inducción profesional y, no MIR cómo se llama en la formación de médicos en España, puesto que esta es la denominación que se utiliza hace muchos años en la formación del profesorado (Imbernón, 2018). Las propuestas plantean un periodo de inducción profesional para el profesorado no universitario

El argumento que se usa para establecer un periodo de inducción profesional del profesorado, a nivel internacional y con el conocimiento que tenemos sobre la formación, es que hace tiempo que sabemos que el profesorado hace un aprendizaje real a la práctica de su trabajo cuando trabaja con el alumnado y en las escuelas. Una mejor profesionalización docente tiene que tener en cuenta cómo se realiza la inmersión en la profesión (Ávalos, B., 2009). Y aquí aparece el periodo de inducción profesional de un curso (hay propuestas de dos cursos que puede ser excesivo y no realista) en centros seleccionados y acreditados (escuelas e institutos innovadores ya que si no se hace así no servirá de nada). Si ha de haber una inducción profesional tendría que centrarse en una formación práctica con tutores o tutoras seleccionados en los institutos que apoyen e introduzcan en el futuro profesor o profesora en esa práctica en colaboración con el profesorado de la Universidad (mentores) (Marcelo, 2008). Es importante valorar la experiencia docente y convertirla en una oportunidad de aprender porque son muy importantes las primeras incursiones en la práctica evitando los sueños rotos (Friedman, 2004) o el choque de la realidad entre lo que se ha estudiado y la práctica.

Y se tendría de analizar cómo se evalúa esta fase de inmersión del profesorado novel en la práctica para analizar la sensibilidad y las actitudes necesarias para

desarrollarse con el alumnado y también el aprendizaje de experiencias educativas. Todo un reto.

Toda alternativa o puesta en práctica de inducción profesional tendría que tener en cuenta que los periodos de inducción tienen nómina (o al menos alguna compensación económica) y reducción de jornada tanto para los noveles como para los tutores de los institutos. Y establecer buenos mecanismos de comunicación entre escuelas-universidades. No se puede organizar un periodo de inducción profesional sin un bien estudiado proceso formativo, financiación y una práctica profesional no remunerada. Y también sería necesario modificar las pruebas de oposición para acceder a la función educativa definitiva.

3. ¿Y la formación permanente?

En los últimos decenios se ha hablado y escrito mucho sobre la formación permanente. La institucionalización de la formación tuvo su parte negativa, puesto que, históricamente involucrada la formación del profesorado en una racionalidad técnica (que ve la actividad docente como incapaz de tratar lo imprevisible) con una visión determinista y uniforme de la tarea de los docentes, se continuó con un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar que aún perdura (Imbernón, 2006). Pero también positiva como la preocupación en el ámbito universitario por su estudio, también una mayor concienciación del profesorado comprometido en los movimientos de renovación pedagógica y asociaciones, el desarrollo y las experiencias de modelos de formación alternativos, la aparición de una cantidad ingente de textos de análisis teórico, de experiencias y de comunicaciones, y la organización de encuentros, jornadas, congresos y actos parecidos.

Todo lo anterior permitió que se analizaran aspectos del desarrollo de la formación permanente del profesorado, sobre todo su impacto en la innovación. Se ha ido cuestionando la transmisión verbal del conocimiento formativo mediante expertos los cuales intentan solucionar los problemas genéricos del profesorado, muchas veces descontextualizados. Y desde la aparición de la investigación-acción y la formación en los centros, se han desarrollado que el profesorado mediante la formación permanente puede desarrollar la capacidad de generar conocimiento pedagógico mediante su experiencia en las instituciones educativas. Una formación permanente donde se tiene en cuenta el contexto de la institución educativa como elemento imprescindible en la formación. Se han ido estableciendo dos procesos de formación permanente: el de expertos para conocer “el estado de la cuestión” más basado en la información y en los problemas genéricos y los proyectos de formación en centros, desde la misma institución donde se producen las situaciones problemáticas que afectan al profesorado basado más en una formación de racionalidad práctica, colectiva y colaborativa. Los dos complementarios para una mejora de la profesionalización del profesorado.

Ello acompañado de cambios políticos y sociales que han ido haciendo un nuevo planteamiento que debería darse en el siglo XXI y que aún se está reflexionando cómo

hacerlo para buscar nuevas alternativas de futuro, o al menos para imaginar un posible y mejor futuro y una deseable nueva formación del profesorado. (Esteve, 2003).

4. La formación permanente del profesorado de secundaria

El profesorado de secundaria necesita una formación permanente que ayude a analizar sus situaciones problemáticas en un contexto de práctica laboral. Una formación permanente que ayude a tratar sus problemas para comprender la enseñanza, poniendo atención a la diversidad, la multiculturalidad, la convivencia y los conflictos, la tolerancia en el trabajo, la educación ciudadana y el saber trabajar y relacionarse con sus iguales y con la comunidad.

Como ya hemos dicho en diversos textos y secundado por muchos autores (cita), la formación permanente debería facilitar la profunda reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el intercambio de experiencias entre iguales posibilitando la formación en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación y colaboración entre el profesorado. Y no una formación que primero informe de la teoría y después se ha de hacer la práctica en los centros sino al revés, realizar un proyecto en el centro, basado en los problemas reales y necesidades sentidas del profesorado y, posteriormente, ver que teoría da consistencia a ese proyecto. Una formación en el puesto de trabajo, dónde se dan las situaciones problemáticas, una formación desde dentro de las instituciones.

Por tanto, la formación permanente se tendría que apoyar en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes..., respecto a su enseñanza, realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2001). O sea, tener en cuenta sus emociones, experiencias, actitudes y las concepciones de cada profesor y profesora sobre lo que piensa y hace en la enseñanza.

Ello implica en la formación del profesorado de secundaria no dar tanta importancia al dominio técnico de las disciplinas y posibilitar ambientes de aprendizaje que pongan al profesorado en situaciones de investigación sobre su práctica (preguntarse lo que hacen porqué lo hacen), suscitando inventiva didáctica y su capacidad de regularla según sus efectos en el alumnado. Combinar la actualización científica y técnica con la vertiente psicopedagógica práctica con una metodología menos transmisora y más basada en casos, estudio de lecciones, observación de aula, incidentes críticos, proyectos de innovación e investigación... (Nieve, H. & Jukku-sihvonen, R.,2009).

Una formación más centrada para reflexionar sobre lo que hace, que comparte con sus iguales los proyectos de cambio en el centro educativo, que evalúa procesos de enseñanza y tiene en cuenta el contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje (Novoa, 2009). Y en esa formación permanente coexisten los contenidos y la forma de trabajarlos pedagógicamente en el centro.

5. ¿Cómo hacerlo? A modo de conclusión

Es verdad que se ha adelantado más en el terreno de las ideas, de los escritos y los discursos que en el de las prácticas. La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, tendrían que orientarse hacia un proceso colectivo de nuevas estrategias destinadas a construir un nuevo papel en su función educadora. Y ello implica ir abandonando la racionalidad técnica que ha ido volviendo a la formación (una determinada idea de competencias, planes estratégicos burocráticos, calidad sin saber mucho qué significa, metodologías de innovación pseudocientíficas...), y reduciendo el control técnico burocrático de la educación y de los centros. No hay soluciones viejas para problemas nuevos. (Gimeno, 2008).

La formación debe ayudar a superar la mentalidad subsidiaria de una profesión históricamente tutelada dependiente de una normativización, el individualismo en las aulas que lleva a la soledad profesional, la incomunicación y a la privacidad de la relación educativa que no es adecuada al siglo XXI (Esteve, 2003), la “dictadura” de los departamentos y jerarquías nacida en la perspectiva industrial o la cultura de la ilustración, los problemas en el sistema relacional por no asumir intrínsecamente la tarea colectiva de educar, la dependencia y sumisión a los materiales curriculares. Y potenciar los procesos colectivos de toma de decisiones, de negociación y relación entre el colectivo docente (y con la comunidad).

Y desarrollar una nueva cultura profesional que abandone el individualismo, la improvisación personal y al empirismo elemental, lo que ocasiona un fracaso o desazón profesional que repercute en la vertiente relacional y en el aprendizaje del alumnado. Desarrollar una nueva mirada a la organización educativa, a la metodología y a dar mucha importancia a los compromisos colectivos institucionales en un proyecto en común en el centro creando alternativas distintas en la línea de un proceso de formación más participativa, en que el profesorado comparta su conocimiento con otras instancias socializadoras que son fuera del establecimiento educativo, lo que ha venido a llamarse educación expandida (Martínez, 2019). Y también más unida a proyectos de innovación y, por esto mismo, menos individualista y estándar. O sea, más basada en el diálogo entre iguales y también entre todos los que tienen algo a decir y a aportar a la persona que aprende.

Resumiendo, una formación que promueva una cultura profesional de la participación, de la tolerancia profesional entre los colegas, de la colaboración desde la diversidad de opiniones y de ideas. Formarse para construir proyectos de innovación, para aprender a investigar sobre la práctica buscando alternativas para eliminar los procesos de individualismo en el trabajo profesional y favorecer la participación y la toma de decisiones de todos los componentes del centro.

Todo ello requiere una formación que desarrolle capacidades reflexivas que de herramientas para interpretar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y la realidad social que los envuelve. Pero la formación ha de ir acompañada de otros

aspectos del desarrollo profesional como mejorar el funcionamiento de los centros, su gestión, cambios en la organización, evaluación de aprendizajes y del profesorado y la capacidad de intervenir en el currículum con mayor autonomía.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. & Ballester, F. (1999). Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 3,2, 2-23.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13,1, 43-59.
- Bell, B. (1998). Teacher development in science education. En: Fraser, B.J. y Tobin, K.G (Eds). *International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Kluber.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le page, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass
- Echebarría, I. & Gutiérrez, J. M. (1991): “Experiencias sobre la formación inicial en el ICE de la Universidad de Barcelona”. En MENESES, J. A. y LARA, F. (Coord.): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 65-74.
- Escudero, J.M. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 79-104.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- 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.
- Gimeno & otros (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Grupo XV (1988): Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades. Madrid: MEC.
- Gutiérrez, JM. (2005): "El CAP. Crónica de una muerte anunciada". *Aula*, 143-144, pp. 28-31.
- Gutiérrez, JM. (2013). La formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *Participación educativa. Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, nº 17, pp. 96-107
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2006) Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8, Núm. 2.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Imbernón, F. & Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una Reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236973>.
- Imbernón, F. (2018). *Un mal llamado MIR para el profesorado*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/02/06/mal-llamado-mir-profesorado/>
- Lorenzo, J.A., Muñoz-Galiano, I.M. & Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ed. CIDE-MEC.
- Marcelo, C. (Coord.) (2008). *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, J.B. & Fernández, E. (2019) (Comp.). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Madrid: Morata.
- Moreno, R. (2006). *El panfleto antipedagógico*. Barcelona: El lector universal.
- Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* recuperado de

[file:///C:/Users/Francesc/Downloads/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduca
lFuturo\(1\).pdf](file:///C:/Users/Francesc/Downloads/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduca%20lFuturo(1).pdf)

- Nieve, H. & Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículum en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-220.
- Porlán, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio. *Revista Investigación en la Escuela*, 22, 67-84.
- Sanmamed, M. & Fuentes, E-J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354. Enero-abril 2011, pp. 47-70
- Talis (2014). *Informe TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de www.mecde.gob.es/inee
- Talis (2018). *Informe Talis 2018*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Viñao, A. (2013) Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX_XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.

Cómo citar este artículo:

- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9302