



LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA

Francesc Imbernon Muñoz y Pedro José Canto Herrera*

Currículo: doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad de Barcelona (España); coordinador del grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica de la misma universidad y director del Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Sus líneas de investigación versan sobre formación permanente del profesorado.

Currículo: doctor en Educación Superior. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). Sus líneas de investigación versan sobre ética profesional, formación de profesores, currículo y enseñanza.

Recibido: 28 de abril de 2013. Aceptado para su publicación: 31 de julio de 2013.

Como citar este artículo: Imbernon, F., Canto, P. J. (julio-diciembre, 2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_formacion_y_el_desarrollo_profesional_del_profesorado_en_espana_y_latinoamerica

Resumen

Mucho se ha hablado sobre el desarrollo profesional del profesorado, pero pocas veces se ha comparado lo que pasa entre diferentes países de habla hispana, como son los casos de España y Latinoamérica. Por tal motivo, el propósito de este artículo es describir y analizar la formación de profesores y su desarrollo profesional en esas dos regiones. Presenta conceptos como la formación y el desarrollo profesional, un análisis del papel del profesor, y lo que une y separa a España y los países latinoamericanos en cuanto al desarrollo profesional de los profesores, así como algunas diferencias identificadas en sus contextos.

Palabras clave: desarrollo profesional, profesorado, formación del profesorado.

Abstract

Much has been said about the professional development of teachers, but has rarely been compared what happens between different Spanish-speaking countries as in the case of Spain and Latin-American countries. Therefore, the purpose of this article is to describe and analyze teacher training and professional development in Spain and Latin America in general. This paper presents clearly concepts as training and professional development, including an analysis of the role of the teacher and what unites and separates Spain and Latin American countries in terms of teachers' professional development and presents some differences identified in the context between Latin-American countries and Spain.

Keywords: professional development, faculty, teacher education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en la formación del profesorado existe el riesgo de confundir términos. En algunas áreas y países no se identifican diferencias entre la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. Si aceptamos tal semejanza, veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo, ya que se podría decir que la formación es el único

camino hacia el desarrollo profesional. También hay el peligro de que el término *desarrollo del profesional* tenga sólo connotaciones funcionalistas, como cuando se define como una actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o del logro de una función corriente o futura que defienden diversos autores (Marcelo y Vaillant, 2009).

Nuestro punto de vista es que el desarrollo profesional del profesorado es el efecto de diversos factores, como el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la profesión, entre otros. Es evidente la formación permanente de estas personas a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y se basa en la hipótesis de que el desarrollo profesional es un grupo de factores que hacen posible u obstaculizan el avance de los profesores en su vida profesional.

DIFERENCIAS DE CONTEXTO

Es complejo y toma algún riesgo referirse a Europa y a Latinoamérica como un conjunto o de manera separada. Esos megacontextos comparten muchos aspectos en el campo de la educación, sobre todo España y México después de las últimas reformas educativas. También es muy importante marcar que existen numerosas diferencias sociales, educativas, y contextuales entre ellos. Desde este punto de vista, las dificultades se convierten en posibilidades, como menciona Freire; todo tiene un límite, y en este artículo los autores consideran que el examen de la política actual en la formación del profesorado y el desarrollo profesional más que la mención de países europeos o latinoamericanos puede facilitar el mejor entendimiento de la complejidad de esos conceptos.

En primer lugar, es necesario delimitar los conceptos de un modo simple. Hay semejanzas entre Europa (en particular, España) y Latinoamérica (incluido México) en cuanto a la historia, reformas educativas, sistema educativo, lengua y muchos otros aspectos socioeconómicos y culturales. Por lo tanto, según Martinic (2001), las reformas en Latinoamérica tienen un discurso similar; sin embargo, las definiciones y acciones se diferencian respecto al contexto social, la tradición histórica y, en particular, los conflictos, negociaciones y acuerdos elaborados entre los diferentes grupos sociales que participan en el proceso en cualquier país.

Por otra parte, es un hecho que Latinoamérica y el Caribe se diferencian de Europa en cuanto a la pobreza, porque en muchos países latinoamericanos hay un elevado porcentaje de personas que viven en la pobreza y gran parte de ellos viven en la total indigencia. Aunque en nuestros días la tasa de pobreza ha pasado de 48.4 en 1990 a 31.4% en 2010, la de indigencia bajó 10.3 puntos, de 22.6 a 12.3% (CEPAL, 2012). Además, las democracias no se plantean fines para alcanzar, la economía de mercado excluye grandes grupos de población y las identidades culturales son percibidas como peligrosas (Brunner, 2001). Esto produce en algunos países que un mayor número de niños no se matricule en la escuela, que algunas escuelas funcionen con estructuras dañadas, que haya una deficiente formación inicial del profesorado y una reducida inversión en la educación.

Como en el caso de España, los países latinoamericanos, entre ellos México, han avanzado mucho en la formación del profesorado, no sólo por el trabajo de los gobiernos (por la política apoyada por el Banco Mundial y otras entidades), sino también por la multitud de organizaciones e instituciones (sindicatos, movi-

mientos, comunidades y universidades) que trabajan de manera intensa y con la determinación en la educación y la formación de los profesores para su desarrollo profesional. Nosotros también vemos este avance reflejado en el incremento del gasto público en la educación en países latinoamericanos a pesar de los grandes problemas que aún tiene la región. Esto, contrario al retroceso en España respecto a la inversión en educación, que ha ido decreciendo desde 2009.

Es lógico que la política educativa no se haya centrado en gran medida en la formación del profesorado; más bien se ha enfrentado a problemas diversos: evitar las huelgas, dedicar recursos a programas sociales o a ayuda sanitaria, o dar respuesta a las demandas de las comunidades. Esto ha provocado algunas reformas enfocadas a la descentralización y privatización, y a procurar reducir el déficit fiscal o debilitar el poder negociador de los sindicatos, que se ha reflejado en las políticas educativas (como en España). No obstante, si queremos cambiar la educación, hemos de cambiar muchas cosas, sobre todo la formación docente.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO O DESARROLLO PROFESIONAL

Atendiendo la complejidad de situaciones, es importante clarificar la diferencia entre formación y desarrollo profesional; por ejemplo, es posible que algunos países latinoamericanos realicen un gran esfuerzo en “suministrar” capacitación al profesorado, pero que no hagan tanta incidencia en su desarrollo profesional; o más bien, hay un mayor esfuerzo en capacitar que en desarrollar al profesorado.

A menudo, empleamos los conceptos formación y desarrollo profesional como sinónimos, y a veces se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de manera muy restrictiva, ya que la formación sería la única vía del desarrollo profesional del profesorado, lo que significa que no es cierto que éste se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al teórico, sino que es todo eso y mucho más, lo que implica que hay que enmarcarlo, o sumarle, una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización) que permite o impide una carrera docente.

La profesión docente, en cuanto objeto de estudio de la formación y el desarrollo profesional docente, ha sido comparada con otras profesiones desde la perspectiva de la sociología de las profesiones (Fernández, 2006). En la literatura, a menudo aparece como referencia que el profesional docente es aquel que toma decisiones y construye teorías sobre la base de su práctica docente y de la reflexión de su práctica y ello hace de la formación un componente imprescindible.

La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima de trabajo en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y, por supuesto, la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de la vida profesional docente.

El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la optimización de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión y de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral) también lo hará y de modo decisivo. Podemos disfrutar de una excelente política de formación docente y encontrarnos con la paradoja de un

desarrollo profesional cercano a la proletarización, sólo porque los otros factores de desarrollo no están suficientemente garantizados en esa mejora.

En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y, quizá, no el decisivo. Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser: todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión.

Por tanto, el desarrollo profesional “necesita nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes vinculados al ejercicio de la profesión y también a aquellos aspectos laborales asociados a las instituciones educativas como organizaciones en donde trabaja un colectivo de personas” (Imbernon, 2011, p. 77). La formación se legitimará, entonces, cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral, y no cuando intente ocultar una profesión castigada.

Los propios gobiernos latinoamericanos son conscientes de ello, como queda reflejado en sus escritos y discursos de los últimos años. La velocidad del cambio científico y técnico y el creciente uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación no hacen obsoleto el papel de los educadores; por el contrario, lo transforman y lo convierten en un factor clave en la educación del porvenir, lo que obliga a modificaciones profundas en la organización del trabajo docente y en la manera de concebir su rol profesional. Como puede leerse, se une el desarrollo profesional a la carrera docente, a las condiciones de trabajo y a la remuneración. Por tanto, formación y desarrollo profesional son dos caras de la misma moneda.

Considerar el desarrollo profesional más allá de las prácticas de la formación y vincularlo a factores no formativos sino laborales, supone una reconceptualización importante, ya que la formación no se analiza únicamente como el dominio de las disciplinas ni se centra en las características personales del profesorado. Significa también analizar la formación como elemento de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora para el establecimiento de nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y en las relaciones laborales.

Hablar de desarrollo profesional más allá de la formación significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y, por ende, de promover el cambio y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas componen la estructura social y laboral. Este problema existe en el Estado español y en toda Latinoamérica. La teoría es válida para muchos gobiernos, pero es papel mojado para las prácticas de políticas de desarrollo profesional. El profesorado latinoamericano, en su mayoría, está asumiendo un alto grado de capacitación (sin entrar a valorar aquí su calidad o eficacia), pero se mantiene todavía en un desarrollo profesional muy pobre.

En resumen, según nuestro criterio, en el desarrollo profesional del profesorado se destacan cinco grandes líneas o ejes de actuación: la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad; el intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa; la unión de la formación a un proyecto de trabajo; la formación como análisis crítico a prácticas laborales, como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus, entre otras; y el desarrollo

profesional se da predominantemente en el centro educativo (Imbernon, 2011).

FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO

Para poder averiguar qué está sucediendo en este ámbito en los países latinos (incluyendo España), debemos analizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado en lo se refiere a la estructura como al contenido (especialidades, escuelas de magisterio, creación de centros de profesores o similares, profesorado novel, profesorado experimentado, etapas en la formación, formación de asesores).

La formación inicial del profesorado en los países europeos ha sido organizada con base en dos dimensiones: la disciplinar en educación secundaria, centrada en el dominio de un conjunto de saberes de materia y disciplina; y el pedagógico en preescolar y primaria, dirigido a proporcionar las bases para enseñar y gestionar en el aula (Bolívar, 2007).

En el caso de la formación del profesorado de secundaria, España siempre ha optado (como la mayoría de países europeos, y a diferencia de muchos latinoamericanos) por un modelo sucesivo o consecutivo que supone, en primer lugar, alcanzar un conocimiento disciplinar, obtenido en una licenciatura o grado en la universidad y, en segundo, tener acceso a una formación para la docencia. En la Ley General de 1970 se instauró un curso, el tan famoso como denigrado Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que solían impartir los institutos de ciencias de la educación de las universidades. Era de corta duración y sólo se podía cursar tras finalizar una licenciatura. En sus más de cuarenta años de existencia, demostró sobradamente su ineficacia (con honrosas excepciones). Esta formación presentó multitud de problemas, ya fuera por carencia de presupuesto, masificación de las aulas, por ser únicamente un trámite administrativo, y porque los formadores contratados para impartirlo no estaban motivados o se limitaban a transmitir una perspectiva muy técnica de la educación.

El CAP fue modificado por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, en 2003, por el Título de Especialización Didáctica y después por la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006, con la calificación de posgrado. En 2008 se publicó el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, basado en la LOE de 2006, que creó un máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, compuesto de sesenta créditos a realizar como mínimo en un curso académico universitario. Este máster se imparte en la actualidad.

Como decíamos, en la mayoría de los países europeos la formación de los profesores de secundaria está basada de un modo predominante en los “contenidos científicos”; es decir, son licenciados en un área del conocimiento y luego acceden a una formación en conocimiento psicopedagógico. En cambio, en la mayoría de los países latinoamericanos la formación de profesorado de secundaria sigue un modelo parecido al que hemos establecido para infantil y primaria, y está integrada en una carrera que mezcla los contenidos académicos y pedagógicos. De acuerdo con Pacheco (2012), las instituciones educativas de los países latinoamericanos se caracterizan por la constante expansión de su matrícula; el crecimiento de la oferta educativa privada; las limitaciones del gasto público; y una restringida inversión en investigación y desarrollo por parte de los estados. Lo anterior da como resultado una falta de competitividad en materia de desarrollo profesional

docente, así como la existencia de brechas de calidad entre distintas instituciones educativas en esos países.

En todos los países, textos oficiales y discursos, la formación permanente o capacitación del profesorado se asume como fundamental para alcanzar el éxito en las reformas educativas; sin embargo, ya no es tan habitual que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que posibiliten una mayor innovación de los procesos educativos de las instituciones de enseñanza y más en estos tiempos, cuando predominan gobiernos de talante conservador y políticas neoliberales (con alguna excepción y con mucha contradicción). Muchos países arrojan, de manera literal, los escasos recursos que dedican a la capacitación del profesorado a la gran basura de la inutilidad. Paradójicamente, hay mucha formación y poco cambio en la escuela y en el desarrollo profesional.

Por otra parte, otro común denominador en los países latinoamericanos ha sido la influencia que han ejercido los organismos internacionales, que los han dirigido a realizar grandes y profundas reformas educativas (Pacheco, 2012). En México, la historia de la formación del profesorado de educación básica está marcada por un continuo debate acerca del maestro que debe formarse (Rosas, 2000). Desde tiempo atrás, la formación inicial de los docentes en México se ha llevado a cabo en las escuelas normales a través del plan de estudios correspondiente (pertenecientes a 1984, 1997 y 2011).

En el plan de estudios de 1984, la profesión docente adquirió el estatus de licenciatura, por lo que las escuelas normales pasaron a ser parte del subsistema de educación superior; en este plan se pretendía formar a los profesores con una visión amplia de la problemática de la educación y la realización de investigación acerca de su propia práctica educativa (Rosas, 2000). En el de 1997 se replanteó el perfil del profesor al eliminar la investigación sobre su práctica y poner mayor atención al desarrollo de la capacidad para enseñar. En el plan de 2011 se hizo hincapié en la formación por competencias y se establecieron los siguientes campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011).

EL PAPEL DEL PROFESORADO

Nadie debería dudar (aunque basta con averiguar los salarios de muchos docentes latinoamericanos para darse cuenta de que un buen número de políticos sí lo dudan) de que cualquier reforma de la estructura y del currículo del sistema educativo —y su innovación cuantitativa y cualitativa, sobre todo esta última— ha de contar con el apoyo del profesorado y con su actitud positiva frente a capacitarse en los cambios.

En cualquier transformación educativa, el profesorado ha de poder constatar no únicamente una mejora en el aprendizaje de los estudiantes y en el sistema educativo en general, sino que también ha de percibir un beneficio profesional en su formación y su desarrollo profesional. Esta percepción/implicación será un estímulo para llevar a la práctica lo que las nuevas situaciones demandan. Este es un aspecto fundamental, al menos para aquellos que consideramos al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos, en primer y último término, los ejecutores de las propuestas educativas, los que ejercen su profesión en escuelas concretas, enmarcadas en territorios con necesidades y problemáticas específicas.

El perfil profesional del profesorado “está asociado a una imagen de docencia

deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas” (Bozo y Canto, 2009, p. 90).

Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación se convierte en una ficción o un espejismo que puede incluso llegar a reflejar procesos imaginarios, cuando no un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba. Eso es exactamente lo que sucede en muchos países: desde arriba, desde las superestructuras, se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación.

La reforma educativa (o de la educación) y las estructuras de formación se han ido copiando unas de otras y se han ido ajustando después a algunas realidades según de dónde venga la financiación y los consultores de turno, pero la perspectiva es, sin duda, la misma. El rechazo de muchos docentes a la reforma o a los programas de formación se debe a esa falta de sensibilidad (como mínimo) de contar con aquellos que van a llevar a cabo los cambios o ver la corrupción de quienes lo promueven.

Cualquier innovación que se pretenda llevar a cabo mediante la formación no puede “negligir” tampoco las relaciones laborales del profesorado con la administración educativa correspondiente, ni la adecuación del profesorado dentro del sistema en función de la edad, las expectativas de progreso laboral, la especialidad docente o la formación (Bertolt Brecht decía con mucha razón que una civilización se demuestra por el salario de sus docentes), pero no es el aspecto salarial lo único que hay que revisar, sino en general las relaciones laborales.

En muchos países latinoamericanos existen todavía muchos maestros interinos, empíricos o de similar categoría que son maestros sin formación ni acreditación, o maestros de un día a causa de la lejanía de la escuela y la falta de medios para llegar o quedarse. Hablar de formación permanente y de desarrollo profesional del profesorado en esas circunstancias parece más un intento de fingir adecuarse a ciertas modas reformistas que atender la realidad de un cambio de la educación.

De acuerdo con un profesor de un país sudamericano, uno de los más desarrollados en el área: “En una región de nuestro país, la desprofesionalización que existe en el cuerpo docente de la educación media no genera las condiciones adecuadas para el desarrollo de la carrera docente. Ejemplo: la cantidad de profesores titulados es insuficiente”.

Se ha de revertir en un futuro inmediato esta carencia, pero a la fecha los profesores y profesoras que se encuentran en su formación inicial no tienen el suficiente número de profesores titulados y expertos que actúen como referente para las prácticas de aula. Es importante contribuir a la formación profesional de estos estudiantes para que se constituyan en verdaderos “agentes sociales”, aunque creemos que antes de intervenir en los complejos sistemas que conforman la estructura social deben comenzar por ser agentes dinamizadores en las propias estructuras organizativas en las que comienzan a trabajar (institucionales, locales), consolidadas, en general, sobre la base de esquemas tradicionales que no se avienen con los discursos pedagógicos actuales ni con las prácticas que se intentan desarrollar, pero que sí inciden en el trabajo profesional del docente. Para alcanzar este propósito, hace falta focalizar la enseñanza que pretenden dar los planes de formación docente en nuevos aprendizajes.

Las acciones docentes aisladas, balcanizadas, continúan siendo una práctica

habitual en la cultura del profesorado. Por eso, en nuestras propuestas pedagógicas el acento se ha puesto en la promoción de una cultura colaborativa a partir de la realización de actividades de investigación en grupo que contribuyan a formar en el individuo las competencias interpersonales imprescindibles para el desarrollo actual de la profesión. Sin embargo, el mayor desafío ha consistido en generar actitudes de autonomía en el contexto de un proyecto común.

Estas reflexiones nos llevan a considerar, al hilo del análisis del contenido de la formación permanente del profesorado, que están cambiando muchas cosas, pero quizá más los formadores de profesores, las universidades y las instituciones sociales que los gobiernos que se encargan de generar políticas de formación. En esas instancias y en algunas prácticas gubernamentales se reconoce la necesidad de disponer de un modelo de formación que sea capaz, como mínimo, de considerar los siguientes elementos:

- Tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y de los territorios. Las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países.
- El análisis del para qué, el qué y el cómo de la formación. Pensar en las situaciones problemáticas de los docentes y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que no existen en realidad.
- Vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional. *Primum vivere, deinde filosofare.*
- Una planificación y una evaluación de la formación permanente en los contextos específicos. Contextualizar la formación.

Estos aspectos no se suelen tener en cuenta al analizar la formación permanente del profesorado. Tampoco se hace hincapié suficiente en el interés de cada profesor y profesora por su formación y su actualización científica, pedagógica y cultural, que no es uniforme y difiere en función de la persona, de la situación profesional, del número de años de ejercicio profesional y también de las circunstancias educativas, sociales y culturales del entorno en el que ejerce su tarea docente. Por todo ello, la formación permanente del profesorado es una tarea compleja que requiere propuestas complejas y a menudo arriesgadas; aunque ya sabemos que muchas veces, más que estudiar el contexto, se opta por copiar recetas más o menos validadas que generan prácticas uniformes.

Austin (2002) recomienda que los estudiantes de posgrado deban tener la oportunidad de trabajar con mentores y explorar cómo se realizan las selecciones curriculares, cómo ocurre el aprendizaje en el campo y cómo resolver las dificultades que surgen en el aula u otro ambiente de estudio para ser un miembro del profesorado. No obstante, los estudiantes que tienen la intención de convertirse en profesores típicamente tienen poca oportunidad para un sistemático desarrollo profesional. Aunque unos sirvan como ayudantes, tales posiciones apuntan más a encontrar necesidades institucionales que a brindar oportunidades de desarrollo profesional.

TRAYECTORIA DOCENTE E IDENTIDAD PROFESIONAL

Desde hace tiempo, uno de los autores más referidos acerca del desarrollo es Erickson (1985), quien desarrolló su teoría acerca de los ciclos vitales en el desarrollo humano y relacionó aspectos biológicos de desarrollo y aspectos psíquicos y sociales de la personalidad; consideró tres procesos organizativos fundamenta-

les: el proceso biológico de organización jerárquica de los sistemas orgánicos que constituyen un cuerpo; el proceso psíquico que organiza la experiencia individual mediante la síntesis del yo; y el proceso social en la organización cultural.

Congruente con las ideas de ciclos vitales, hace tiempo que Huberman y sus colaboradores (1988) diseñaron el modelo de desarrollo de cinco etapas que se ha convertido en un clásico: etapa de inicio de la carrera (de uno a tres años), caracterizada por ser un periodo de tanteo en la práctica educativa; etapa de estabilización (de cuatro a seis años), distinguida por el logro de la consolidación de un repertorio pedagógico; etapa de diversificación/cuestionamiento (de siete a dieciocho años), caracterizada por el desarrollo de una acción hacia la diversificación y el cambio y por mantener una actitud crítica; etapa de serenidad/conservadurismo (de diecinueve a treinta años), determinada por llegar a una meseta en el desarrollo profesional y por mantener una actitud de tranquilidad y equilibrio; y etapa de preparación a la jubilación (más de treinta años), caracterizada por un paulatino abandono a las responsabilidades profesionales.

La identidad profesional del docente alude a la forma en que el profesor o profesora refiere cómo elabora y construye su trabajo como docente y adquiere tal condición (Ojeda, 2008). Por su parte, Galaz (2011) considera la existencia de tres modelos de base para la identidad profesional: el modelo técnico, fundamentado en el concepto de competencia; el modelo práctico-reflexivo desde la práctica; y el modelo crítico-reflexivo desde la emancipación.

Respecto al desarrollo de la identidad profesional del docente, existe discrepancia entre si se es docente por naturaleza o si se aprende a ser docente. Ojeda (2008) distingue dos componentes de la identidad: el esencial, que iguala e identifica a todo docente; y el existencial, que incluye aspectos distintivos de la profesión docente con otras profesiones.

Tanto la trayectoria docente como la identidad profesional del docente están siendo estudiadas en España y en los países latinoamericanos; sin embargo, sigue como tarea pendiente que ambos factores sean considerados al momento de elaborar los planes de estudio para la formación inicial de los profesores.

LO QUE NOS UNE Y LO QUE NOS SEPARA

Son muchas las cosas que unen a España y a Latinoamérica (México, en particular) en el campo educativo y de la formación; por ejemplo, la homogeneización de proyectos: las reformas, los temas transversales, el constructivismo, el proyecto educativo o institucional, enmarcados, algunos países más y otros menos, en proyectos educativos neoliberales según el grado de financiamiento del Banco Mundial.

Nos unen los discursos teóricos sobre la formación y el desarrollo profesional. Para comprobarlo, basta con observar el gran intercambio de profesores en formación (cursos, conferencias, doctorados, posgrados...) y las políticas similares: centros de profesores o maestros en algunos países, proyectos y discursos de investigación-acción, preocupación por el profesorado novel, escuelas normales introducidas en las universidades, cambio de denominación de las escuelas normales, formación de asesores o dinamizadores e ingentes cursos de actualización científica y didáctica. La consulta del término "docente" en la investigación educativa realizada en los últimos años en Latinoamérica aparece como uno de los más importantes. En España sucede lo mismo, una pequeña muestra del gran interés (al menos investigador) por el tema del profesorado en los dos continentes. En

México ha aumentado el interés por realizar investigación sobre la formación y el desarrollo profesional de los profesores, y se ha dirigido la atención al efecto de las reformas educativas implementadas recientemente.

Un nexo también importante en el mundo latino es la capacidad de mantener (a pesar de la dificultad creciente de los últimos tiempos) proyectos alternativos en plataformas de grupos o maestros (movimientos de renovación o innovación, grupos de discusión, plataformas comunitarias, redes, ONG) que continúan trabajando por una formación más ligada al contexto, basada en la diversidad, y elemento importante de transformación educativa y social. Por tanto, a muchos universitarios, grupos de base, maestros, ONG, nos une un discurso transformador sobre la capacitación del maestro y la maestra que involucra a éstos en las políticas y en los programas de formación con las siguientes condiciones:

- El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimientos y experiencias que tienen los maestros en las escuelas.
- Hay que partir de sus saberes, ya que son capaces de generar conocimiento pedagógico.
- Hay que realizar una formación ligada a proyectos de transformación educativa y social.
- Los programas formativos deben basarse en la participación y en proyectos de investigación-acción.
- Los acompañantes en la formación (asesores, formadores, entre otros) deben tener un perfil práctico reflexivo que ayude a diagnosticar obstáculos para que los maestros los salven, más que expertos infalibles que solucionen ellos los problemas de otros.
- Los programas de formación han de respetar la diversidad, ampliamente considerada.
- La tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad.

Y cómo no, nos unen las mismas lecturas, las mismas fuentes, investigaciones y experiencias. La facilidad que nos proporciona la lengua común nos permite acceder a esos textos, revistas y documentos. Se ha aumentado considerablemente el intercambio de documentos. Por supuesto, internet ha facilitado también el acceso a una cultura de formación homogénea.

Sin embargo, también hay aspectos que nos separan. Uno de ellos son las inversiones económicas en programas de formación y, sobre todo, en el desarrollo profesional. La diferencia entre Europa y Latinoamérica es grande, pero se pueden percibir también diferencias significativas entre los latinoamericanos. Una importante diferencia entre Latinoamérica y el Estado español es la preocupación por la modificación de la formación inicial del maestro: mientras que en Latinoamérica es una prioridad como primer escalón de la profesionalización docente, resulta un tema bastante abandonado en España aunque ahora se empieza a retomar.

También es interesante comprobar (más en Latinoamérica que en España) que mucho de lo que no hacen los gobiernos, lo hacen instituciones que se agrupan para defenderse de las agresiones tecnocráticas o de políticas de formación repro-

ductoras y alienantes; es el caso de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe o de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. Esa capacidad de unirse en redes no es tan habitual en España, aunque tuvo importancia hace décadas. El intercambio y el diálogo entre los países latinoamericanos es muy importante, y el Estado español debería sumarse y aprender de ese intercambio.

Respecto a la situación en América Latina, Lárez (2001) señala: “Se está produciendo un proceso muy interesante, porque en casi todos los países están emergiendo y desarrollándose movimientos sociales organizados, de profuso calado y muy consolidados”. Es previsible que el futuro de la formación y el desarrollo profesional se encuentre más en las alternativas que puedan generar esas organizaciones que en las políticas de los Estados. Ello quiere decir que es posible, como siempre ha pasado en educación cuando se van democratizando los procesos, que esos movimientos creen estado de opinión e impregnen el pensamiento educativo y provoquen que las políticas educativas acaben introduciendo (o *fagocitando*) algunos de sus postulados.

Latinoamérica y el Estado español, en el siglo XXI, deberán continuar luchando por la mejora educativa de sus pueblos y en ese duro empeño se encontrarán muchos profesores y profesoras de ambos lados del Atlántico.

CONCLUSIONES

En primer lugar, en países latinoamericanos y de Europa no se ha conformado una política común sobre la formación de profesores.

En segundo lugar, hay diferencias en la situación social de los diferentes países, porque algunas naciones latinoamericanas todavía están imbuidas de altos índices de pobreza y analfabetismo y, por lo tanto, con dificultades para invertir en la educación, dado que tienen otras prioridades.

En tercer lugar, los países latinoamericanos han avanzado mucho en la formación y capacitación del profesorado. La mayoría de ellos realiza un gran esfuerzo en la formación del profesorado, pero ésta no tiene mucho impacto en su desarrollo profesional.

En cuarto lugar, en todos los países, tanto europeos como latinoamericanos, en todos los textos oficiales y en todos los discursos, la formación permanente es asumida para alcanzar el éxito en las reformas educativas.

En quinto lugar, España y Latinoamérica están unidas por una homogeneización de proyectos: reformas, asuntos transversales, constructivismo, proyecto educativo o institucional. Están conectadas por los discursos teóricos sobre la formación y el desarrollo profesional y una comunicación importante en la que la educación es un componente esencial para la calidad educativa. También están unidas por las mismas lecturas, fuentes, investigaciones y experiencias. Sin duda, la internet ha facilitado el acceso a un pensamiento y una cultura de formación homogénea.

En sexto lugar, en la formación inicial del profesorado ha faltado una visión compartida de para qué se quiere la formación, así como cuáles son los fines que la deben guiar; también hace falta que los diseños curriculares consideren el desarrollo de la identidad profesional del docente que apoye su compromiso y dedicación para que se desempeñen eficazmente en el aula.

Por último, las discrepancias más significativas son la forma diferente de financiar e invertir en la educación y la preocupación por modificar la formación inicial del profesor: mientras que en Latinoamérica esto es una prioridad como el primer

paso de la profesionalización educativa, resulta ser un asunto que ha dejado de preocupar en España desde 2008 por la entrada al Espacio Europeo de Educación Superior. A pesar de esta prioridad en muchos países latinoamericanos, los estudios de formación inicial todavía no son impartidos en las universidades, al contrario de lo que sucede en los países europeos, donde ya se ofrece la formación inicial de los profesores en las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, A. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73 (1), 94-122.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación* (12), 13-30.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias. *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- CEPAL (2012). *Panorámica social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Erickson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 89-107.
- Huberman, M. y col. (1988). *La vie des enseignants*. París, Lausanne: Delchaux et Niestlé.
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86.
- Lárez, R. (2001, septiembre). La escuela latinoamericana frente al neoliberalismo. *Cuadernos de Pedagogía* (305), 44-48.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martinic, S. (2001). Uso de la investigación para la toma de decisiones. Apuntes para una discusión. En *La educación en el contexto actual: apuntes desde la información y la investigación*. La Paz: Cebiae.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>
- Pacheco, T. (2012). Formación de profesionales e investigación social en Latinoamérica. *Sinéctica* (35), 1-10.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica* (17), 3-13.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios 2011*. México.