
PAPEL DE LOS DOCENTES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Los estudiantes sólo pasan el 12% de su vida en las escuelas, por lo que éstas sólo constituyen uno de entre una serie de ambientes educativos potenciales. No obstante, cabe sostener que la escuela sea lo más fundamental en la formación de actitudes con respecto al aprendizaje y de ella y de sus docentes se espera mucho, quizá demasiado.

"Una sociedad excesivamente expectante les ha encargado una tarea imposible. Casi por principio, se les ha entregado la responsabilidad de ampliar su función en la sociedad. No se les han facilitado los recursos necesarios ni la autoridad para cumplir esa función, ni mediante la formación y la reformatión constantes de los docentes ni por medio de una mayor financiación que les permita competir con los profesionales de los medios de comunicación... Es más, como suele ocurrir en épocas de tensión y cambio,... se presiona [a las escuelas] para que adopten unas estructuras aún más rígidas y unos currículos más adecuados para un ambiente industrial de mediados del siglo XX (o incluso del XIX), con pleno empleo, en vez de para el nuevo y urgente paradigma del cambio, la tecnología de la información, el aprendizaje de por vida y el orden postindustrial". (Longworth y Davies, 1996, p. 40).

Ni la atribución a las escuelas de las responsabilidades de la educación básica y continua para la "ciudadanía" ni la relación causal entre la educación, el entrenamiento y el empleo, implicada en gran parte de la retórica del aprendizaje constante, concuerdan con la acción de los gobiernos a los que se ha acusado de "tratar de construir una nueva sociedad [del conocimiento] con el equivalente intelectual de la paja en vez de ladrillos" (Coffield, 1996, p. 1). Este capítulo final examina las influencias de un mundo cambiante sobre las escuelas y las clases de inversiones en los docentes que hacen falta para que puedan satisfacer en el siglo XXI las expectativas depositadas en ellos.

El director del programa de investigación del *Economic & Social Research Council* (ESRC) sobre "The Learning Society", en Inglaterra, señala que la creación de una sociedad cognitiva ha de basarse en una teoría del aprendizaje que incluya "no sólo los procesos cognoscitivos en las necesidades de los individuos, sino también las relaciones y estructuras sociales que estimulan el aprendizaje", reconociendo que el aprendizaje es una responsabilidad compartida por "todos los agentes sociales: gobierno, empresarios, sindicatos e individuos" (Coffield, 1996, p. 9).

Handy (1989) ha predicho para el mercado de trabajo en el siglo próximo que:

"El individuo tendrá cada vez más la responsabilidad de asegurarse de que las oportunidades que se le ofrezcan se sumen a una prudente vía de desarrollo de su carrera... En esas circunstancias, la educación se convierte en una inversión y la experiencia en un activo, siempre que sea amplia y no superficial", (p. 127).

No obstante, Coffield (1996) cree que la insistencia en la función del individuo como clave de la competitividad es el "aspecto más débil" de la política británica y europea sobre la educación, el entrenamiento y el empleo:

"Es posible que millones de ciudadanos británicos tomen individualmente decisiones racionales para entrenarse y reentrenarse sin que, sin embargo, eso se traduzca en una adecuada política nacional de educación y empleo ni en una mejora destacable de la prosperidad nacional", (p. 6).

El mundo en cambio

Decir que las circunstancias de los estudiantes a los que se da clase están cambiando es una perogrullada. Por ejemplo, se ha dicho que es probable que, en Inglaterra, durante la primera década del nuevo siglo, alrededor del 45% de los chicos y las chicas de 16 años haya experimentado alguna forma de estructura familiar no conyugal (Walker, 1995). La familia normal, formada por esposo, esposa e hijos, es ahora una formación minoritaria —en la actualidad, el 31% de los niños y niñas nacen fuera del matrimonio—. Es más probable que los niños y las niñas que experimentan la ruptura familiar padezcan problemas sociales, educativos y de salud que una muestra comparable cuyas familias se mantengan intactas (Cockett y Tripp, 1994). Los hijos e hijas de progenitores sin pareja (el 19% en el Reino Unido) se encuentran en una situación especial de riesgo de pobreza, lo que provoca una tensión añadida. Los niños y las niñas emplean cantidades considerables de tiempo en ver la televisión y vídeos, a menudo sin supervisión. Puede dar la sensación de que son más sofisticados, sobre todo en relación con la tecnología, pero también son más vulnerables, inseguros acerca de sus valores y, paradójicamente, pueden carecer de motivación, autoestima y confianza en sí mismos ante el aprendizaje escolar. Necesitan a unos maestros que les comprendan, que sean capaces de proporcionarles un ambiente seguro, que les faciliten un acceso crítico y afectivo al saber.

Las escuelas no sólo son lugares en los que los docentes tienen la responsabilidad de mediar los valores derivados de la experiencia vital de los alumnos. También viven en medio de unos valores y contextos socioeconómicos que compiten con aquéllos y a los que contribuyen. Sobre esta cuestión, un informe anual de la OIT señalaba que, en Europa, en donde la tasa de desempleo se sitúa en el 10%, parte del problema consiste en que las presiones del mercado internacional están forzando cambios rápidos de la estructura de las economías industriales, que ahora tienen que pasar de producir "bienes y servicios de bajo valor añadido a industrias de servicios de alta tecnología y gran calidad". En Norteamérica, por ejemplo, un efecto ha sido "desplazar a los trabajadores no especializados y aumentar la demanda de los muy especializados". El analista concluye que, si esta tendencia se siguiera en Europa:

"La única forma que tenemos de sostener o mejorar, incluso, los niveles de vida relativamente altos que disfrutaban la mayoría de las personas en el mundo desarrollado consiste en que estemos educados, entrenados y motivados para producir los bienes y servicios de alta calidad que justifican esos niveles". (McRae, 1995, p. 4).

La necesidad de unos empleados más educados y motivados, que sean capaces de mayor autonomía y de aplicar técnicas en combinación con una tecnología y unos procesos de trabajo flexibles para producir más por trabajador, se deja sentir también en Norteamérica, en donde ya se está dando el paso del especialista al generalista:

Programa de Apoyo a la Docencia Entre Todos

Diplomado Docencia y Desarrollo Humano

"Los empresarios quieren a unos empleados con sólidas bases académicas, pero quieren las versiones aplicadas de las tres R (reducir, reutilizar, reciclar). La lectura, la escritura y las matemáticas aplicadas son esencialmente diferentes de las versiones que se enseñan en las escuelas. Además, los empresarios quieren un conjunto de destrezas conductuales que no se enseñan en absoluto en los currículos académicos tradicionales, como la resolución de problemas, las destrezas de comunicación, las destrezas interpersonales y el liderazgo". (Carnevale, 1994).

Los profesores tienen que comprender los tipos de experiencias colectivas e individuales que probablemente lleven consigo los estudiantes —con los que tendrán que trabajar los maestros, si quieren lograr el compromiso y la motivación necesarios para el desarrollo de estos tipos de destrezas y cualidades en el superpoblado y no siempre previsible mundo de muchas escuelas y aulas pobremente dotadas, con el fin de prepararlos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta.

Tanto fuera como dentro de la escuela, estamos asistiendo a una expansión continua y exponencial de las telecomunicaciones. Esta tecnología de la información y la comunicación proporcionará a los estudiantes —en realidad, a todos nosotros— más oportunidades de aprender a través de los CD ROM, la realidad virtual y las tecnologías interactivas que permiten que personas de distintas partes del mundo hablen entre sí al mismo tiempo, naveguen por Internet, circulen por las autopistas de la información, bailen al son del ciberespacio. Sin embargo, esta nueva tecnología puede convertirse en vehículo de contención y control al que no tengan acceso todos los estudiantes y en el que las escuelas no desarrollen múltiples formas de enseñanza y aprendizaje.

En la Columbia Británica (Canadá), el informe "Year 2000 Framework for - Learning", de la *Sullivan Commission*, concluía que:

"Ante las nuevas realidades sociales y económicas, todos los estudiantes, con independencia de sus planes inmediatos tras la escuela, tendrán que adquirir una flexibilidad y una versatilidad inimaginadas por las generaciones anteriores. Cada vez más, tendrán que ser capaces de emplear destrezas de pensamiento crítico y creativo para resolver problemas y tomar decisiones, ser tecnológicamente instruidos, además de serlo en sentido tradicional, y ser buenos comunicadores. Igualmente, tendrán que disponer de unas destrezas interpersonales muy desarrolladas y ser capaces de trabajar en cooperación con los demás. Por último, tendrán que estar aprendiendo durante toda su vida". (*Canadian Ministry of Education*, 1991, p. 2).

Esta visión de la escuela tiene en cuenta el carácter cambiante de la sociedad y se acerca mucho más a las necesidades señaladas por las empresas. Implica la necesidad de que los docentes sean adaptables, para que su enseñanza tenga una calidad consistentemente elevada y para que cambien sus funciones de modo que contribuyan a la tarea de aprender de por vida durante el siglo XXI, que con tanta constancia predicaban como esencial gobiernos y empresarios.

En muchos países, a pesar de la retórica, la inversión en una educación formal que esté diseñada para satisfacer las necesidades de la persona, la economía y la sociedad en el siglo XXI es demasiado pequeña y, más grave aún, sigue siendo inadecuada y estando mal orientada. Las condiciones vigentes de servicio en la

Programa de Apoyo a la Docencia Entre Todos

Diplomado Docencia y Desarrollo Humano

enseñanza aún no atraen a las mejores mentes. La sobrecarga de innovaciones que han experimentado las escuelas de muchos países durante los dos últimos decenios ha desgastado el espíritu y la energía de muchos de los más comprometidos. Los intentos de establecer unas "normas nacionales" en Inglaterra, Norteamérica y otras partes del mundo constituyen otro medio de medir a los profesores sin darles unas oportunidades complementarias de desarrollo y, aunque con buena intención, es difícil que recuperen la autoestima o la confianza perdida en sí mismos. Todos los indicadores muestran menos solicitudes para acceder a la enseñanza y más jubilaciones anticipadas, a menudo con desilusión y con enfermedades relacionadas con el estrés. En tales circunstancias, ¿cómo podemos discutir en serio la inversión en el aprendizaje durante toda la vida cuando el sistema para crear, mantener y desarrollar sus fundamentos está en malas condiciones y los mismos programas de reformas están tan alejados de las necesidades del mundo del trabajo?

La inversión en las escuelas

"Casi todas las partes... están de acuerdo en que las escuelas pueden ser mejores de lo que son. La cuestión es: ¿mejores en qué? Para algunos, el problema se enraíza en el fracaso de las escuelas para enseñar las 'destrezas básicas' a todos los niños; para otros... el problema va mucho más allá del fracaso de las escuelas en enseñar a todos los niños a leer, escribir y hacer operaciones aritméticas. El problema fundamental es que las escuelas no preparan a todos los alumnos a desenvolverse con eficacia en el mundo de las ideas, no les preparan a pensar crítica y creativamente ni para que estén dispuestos a aprender durante toda su vida. En pocas palabras, las escuelas no preparan a los jóvenes para la vida en una sociedad del conocimiento, basada en la información —la sociedad en la que viven los niños en la actualidad y en la que tendrán que desenvolverse de adultos—". (Schlechty, 1990, p. XVII).

Para que crezca el gusto por aprender durante toda la vida, cada escuela debe ser una comunidad de aprendizaje que, con independencia de la edad, la capacidad y los contenidos curriculares, promueva tres finalidades esenciales. Debe:

1. *Ayudar a que todas las personas tengan éxito.* Esto significa que hay que dar tiempo libre al profesorado para que cree las condiciones que permitan el aumento de la autoestima, el fomento de la motivación y el reto del compromiso constante. Las escuelas tienen que ser capaces de responder a las necesidades de los jóvenes y a facilitarles un puerto seguro en el que puedan lograrse el aprendizaje y el éxito ininterrumpidos. Los niños están creciendo en un mundo cambiante y fragmentado en el que se están redefiniendo las relaciones familiares, se cuestionan los valores que en otro tiempo fueran seguros y resulta cada vez más difícil el empleo a largo plazo en una misma ocupación.

2. *Crear una base de conocimientos amplia.* El Libro Blanco de la Comisión Europea: *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (1996), considera que los "recursos para comprender el significado de las cosas, para entender y para crear" son una función esencial de las escuelas con el fin de preparar a los alumnos para adaptarse a la situación económica y laboral, y lo que la ciencia está confirmando acerca de la idea de las inteligencias múltiples de Gardner respalda en buena hora a quienes creen que las escuelas tienen que suscribir una visión más amplia de la inteligencia². Quienes encargan a las escuelas que sigan centrándose en promover la capacidad académica se equivocan. Las inteligencias cognitiva y emocional no

Programa de Apoyo a la Docencia Entre Todos

Diplomado Docencia y Desarrollo Humano

son propiedades opuestas, sino complementarias e interactivas. Hay que prestar atención a ambas, sobre todo durante los años de escolarización formal. El desarrollo de la "inteligencia emocional" es particularmente importante en un mundo en el que ya quedan pocas cosas seguras, porque:

"El cociente intelectual (CI) no sirve de mucho para explicar los diferentes destinos de personas que parten de una situación *grosso modo*, similar en cuanto a perspectivas, enseñanza y oportunidades... prácticamente, la inteligencia académica no ofrece preparación alguna para la confusión —o las oportunidades— que traigan las vicisitudes de la vida". (Goleman, 1995, pp. 35-36).

El conocimiento de las propias emociones, la capacidad de dirigirse y motivarse uno a sí mismo y de manejar las relaciones son compañeros esenciales del saber. En conjunto, parecen ser cualidades necesarias para sobrevivir en el siglo XXI.

3. *Formar parte de la sociedad, en vez de apartarse de ella.* Un número cada vez mayor de autores reconoce la relación entre las escuelas —sus culturas, finalidades y procesos— y los contextos en los que viven y trabajan sus alumnos, al entender que las escuelas se sitúan en "el plano crucial de contacto entre el pasado y el futuro, encargadas tanto de la conservación de la cultura como de su renovación radical" (Beare y Slaughter, 1993, p, 15) en un mundo que, para muchos estudiantes, presenta unas perspectivas aún más inciertas:

"A medida que las oleadas de cambios sociales, técnicos, políticos, económicos, culturales y ambientales han ido cayendo sobre nosotros, las críticas, las continuidades, las expectativas, valores y significados que sostuvieran en otro tiempo el panorama cultural se han ido debilitando o

disolviendo por completo... Para que las escuelas desempeñen un papel más constructivo, desde el punto de vista cultural, que el que realizan en el presente, su trabajo requiere una finalidad social definida en líneas generales, algo que vaya más allá de las consideraciones puramente personales, económicas y a corto plazo, derivadas sólo de lo ocurrido antes... En pocas palabras, los educadores necesitan una visión creíble de un futuro que funcione y que vuelva a conectar a cada persona con el mundo en general". (Beare y Slaughter, 1993, p. 16).

Estos tres fines de las escuelas constituyen los cimientos del desarrollo de una sociedad cognitiva. Combinan el apoyo y el desafío a cada persona, de acuerdo con las necesidades y el contexto, con una consciencia práctica de las exigencias engendradas por: 1) el impacto de la sociedad de la información; la explosión continuada de la información y la tecnología de las comunicaciones está creando la necesidad de orientación para su selección y utilización, porque la información no es conocimiento y el conocimiento no es sabiduría; 2) internacionalización, con su erosión de los límites entre el trabajo y los mercados, y 3) el mundo científico y técnico. Las escuelas tienen un papel vital que desempeñar para contrarrestar las inseguridades reales e imaginadas y los retos planteados por estos tres importantes factores "perturbadores".

No se trata de que haga falta una determinada visión, pero Beare y Slaughter (1993), Dalin y Rust (1996), Handy (1993) y otros indican cambios de la posición y función sociales de la escuela. Las escuelas tienen que *estar en*, en vez de *ser de*, lo que ahora conocemos como la sociedad cognitiva. Tienen que vivir y comunicar la visión de una sociedad futura basada en la comprensión de los mundos en los que viven los

estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y las demandas de la sociedad y del mundo del trabajo, y han de tener unos maestros que estén dispuestos a aprender, que estimulen a los niños para que quieran aprender, tratar el mundo como una tierra de horizontes ilimitados y alcanzar el éxito.

"En la sociedad cognitiva, las personas tienen que aprender a aprender... las asignaturas importan menos que la capacidad de los estudiantes de seguir aprendiendo y su motivación para hacerlo. La sociedad postcapitalista requiere un aprendizaje continuo. Por eso, necesitamos una disciplina de aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje constante requiere también que sea atractivo, que, en realidad, sea en sí un motivo de gran satisfacción, algo que el mismo individuo anhele". (Drucker, 1994, p. 183).

El profesorado y las escuelas tienen que avanzar más por la vía de la "asociación" con acuerdos de aprendizaje formales e informales, no sólo con alumnos y padres y con las comunidades locales, sino también con las empresas, a medida que vayan convirtiéndose, cada vez más, en parte integrante de los sistemas abiertos de aprendizaje (Drucker, 1994, p. 186). Las reformas de los gobiernos que se centran en reconfigurar la dirección y las estructuras de las escuelas como medio de incrementar su eficacia, en vez de ocuparse de cómo reforzar las capacidades de aprendizaje de alumnos y maestros, son tan ingenuas como la creencia de que la distribución de ordenadores para todos se traducirá en un nuevo compromiso de los alumnos con el aprendizaje.

El factor del liderazgo

Parece que las buenas escuelas y los buenos docentes son capaces de asimilar el cambio impuesto desde el exterior sobre su propia visión de los estudiantes. En Norteamérica, Beck y Murphy (1996) observaron una escuela elemental de éxito, dirigida durante un período largo de tiempo de forma autónoma. Concluyeron que el aprendizaje de los alumnos, la forma de enseñanza y la creciente participación de los padres se debieron fundamentalmente a cuatro imperativos:

1. Promover el aprendizaje, sobre todo, aunque no exclusivamente, de los estudiantes.
2. Asumir funciones de liderazgo y orientar las energías y recursos de los interesados de manera productiva.
3. Cultivar el sentido de comunidad en la escuela y de vincular la escuela a la comunidad de forma beneficiosa para ambas partes.
4. Apoyar los esfuerzos para aumentar la capacidad de los administradores, los maestros y los padres de manera que sean más capaces de apoyar el aprendizaje de los alumnos. (Beck y Murphy, 1996, p. 118).

Estos imperativos no difieren de los de Rosenholtz (1989) y Nias (1989), aunque se expresen de forma diferente. Su satisfacción no sólo exige la presencia de docentes eruditos y competentes, sino, además, comprometidos con sus alumnos y unos con otros. Los valores, las creencias, las percepciones y las conductas no se cambian por decreto, sino que han de cultivarse, alimentarse y estimularse dentro de unas comunidades que creen y sostengan las condiciones que permitan a los docentes preocupados por proporcionar a sus alumnos unas oportunidades de aprendizaje convincentes para activar sus compromisos.

Estas condiciones son:

- Apoyo para asumir riesgos;
- Libertad con respecto a unas restricciones burocráticas excesivas;
- Tiempo, dinero y apoyo administrativo para un desarrollo profesional importante. (Beck y Murphy, 1996, p. 123).

Esas mismas condiciones se sustentarán sobre unos valores. Jerry Patterson, Superintendente de Escuelas de Wisconsin, presenta su propia visión de las "escuelas del mañana", contrastando los valores de hoy y los del mañana en cinco áreas clave:

1: Apertura a la participación

Valor de hoy:

Nuestra organización valora que los empleados escuchen a los líderes de la organización y hagan lo que les dicen que hagan.

Valor del mañana: Nuestra organización valora que los empleados participen activamente en todos los debates o decisiones que les afecten.

2: Apertura a la diversidad

Valor de hoy:

Nuestra organización valora que los empleados asuman la dirección adoptada por la organización.

Valor del mañana: Nuestra organización valora la diversidad de perspectivas que lleve a una comprensión más profunda de la realidad de la organización y a un conocimiento básico enriquecido para tomar decisiones.

3: Apertura al conflicto

Valor de hoy:

Nuestra organización valora que los empleados comuniquen un clima de armonía y alegría al grupo.

Valor del mañana: Nuestra organización valora que los empleados resuelvan los conflictos de un modo sano que lleve a soluciones más adecuadas para problemas complejos.

4: Apertura a la reflexión

Valor de hoy:

Nuestra organización valora que los empleados transmitan un clima de determinación. Se toman decisiones firmes y se ponen en práctica sin mirar atrás.

Valor del mañana: Nuestra organización valora que los empleados reflexionen sobre su propia forma de pensar y la de los demás con el fin de llegar a mejores decisiones organizativas.

5: Apertura a los errores

Valor de hoy:

Nuestra organización valora que los empleados se concentren en no cometer errores y trabajen del modo más eficiente posible.

Valor del mañana: Nuestra organización valora que los empleados reconozcan sus errores y aprendan de ellos. (Patterson, 1993, p. 7)

Aunque redactados en el contexto del liderazgo escolar, estos valores pueden expresarse igualmente en relación con las clases en las que se reconozca que el aprendizaje es complejo y no lineal y en las que tanto los docentes como los estudiantes sean aprendices y líderes.

La inversión en los docentes

"Nada puede reemplazar el importantísimo papel del docente en el proceso de aprendizaje. La relación personal entre el maestro y el alumno sigue en el centro de la misión pedagógica para despertar, iniciar, guiar, motivar y transmitir el saber y los conocimientos tácitos, como los valores morales y el desarrollo personal e interpersonal. No obstante, el papel del profesor cambiará fundamentalmente, porque estamos pasando de un modelo de enseñanza a otro de aprendizaje". (European Round Table of Industrialists, 1997, p. 9).

Con independencia de que el aprendizaje tenga lugar dentro o fuera del edificio de una escuela, siempre harán falta unos buenos maestros que tengan buenos conocimientos del alumno y del

aprendizaje, que estén comprometidos con el aprendizaje y que puedan facilitar los marcos de referencia correctos para aprender, sabiendo qué preguntas hacer. En la actualidad, no sólo se les reclama para que faciliten los conocimientos necesarios de forma que los alumnos salgan airoso de los exámenes, sino también con el fin de prepararlos para afrontar problemas "para los que los especialistas sólo tienen soluciones parciales o ninguna en absoluto" (Dalin y Rust, 1996, p. 79).

Al escribir sobre su visión de la transformación actual de la sociedad, Peter Drucker (1993) señala la importancia de las escuelas y los maestros a la hora de proporcionar unas bases de valores y prácticas para un aprendizaje de por vida, mediante una inteligente promoción de la motivación y el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, "en muy pocas ocasiones se les ha permitido ocuparse de los puntos fuertes de los estudiantes y cuestionarlos" (p. 184), siendo más frecuente que tengan que ayudarles a "desenvolverse un poco menos mal" en lo que no destaquen de modo especial. Sostiene este autor que la disponibilidad generalizada de las nuevas tecnologías "libera a los docentes de emplear la mayor parte de su tiempo, si no todo él, al aprendizaje rutinario, de recuperación y repetitivo" y les permite centrarse en el aprendizaje individual, descubriendo los puntos fuertes de los alumnos, y en el rendimiento. El aprendizaje que combina los conocimientos con la comprensión requiere que los profesores trabajen con el *aprendizaje superficial* (componentes del conocimiento o datos) y el *aprendizaje profundo* (conexiones, relaciones, comprensión holística) (Svingby, 1993). Los datos brutos son necesarios, pero carecen de sentido si no se comprenden en sus contextos auténticos.

"Los niveles de aprendizaje deben medirse en relación con su capacidad de ayudar a los aprendices a implicarse en el aprendizaje profundo. Una tarea primordial de la escuela consiste en elaborar programas de enseñanza, recursos curriculares y estructuras organizativas destinados a centrar la escuela en la competencia

con respecto al aprendizaje profundo... Las escuelas deben, entre otras cosas, ayudar a los niños y jóvenes a aprender a pensar". (Dalin y Rust, 1996, p. 89).

Las circunstancias modificadas y las crecientes expectativas significan que los docentes no sólo tienen que ser ahora distribuidores de conocimientos, sino "consejeros de aprendizaje"³ en unos ambientes en los que la distinción entre estudiante y docente se difumina cada vez más.

Acuñaron esta expresión Longworth y Davies (1996). Entre las destrezas que, según ellos, necesitan los docentes están: cómo guiar al aprendiz a través de miles de caminos hacia las fuentes del aprendizaje; cómo motivar el aprendizaje; cómo elaborar y mantener bases de datos; cómo crear modelos de aprendizaje individualizados; cómo elaborar y administrar técnicas de evaluación orientadas a una persona determinada y módulos de progreso personal; cómo utilizar tecnologías de aprendizaje a distancia; cómo establecer sistemas de elaboración de perfiles personales; dónde encontrar los mejores cursos educativos sobre diversos temas, en el ámbito local, nacional e internacional (p. 140).

"Unos estudiantes con muchos medios desempeñarán las funciones del docente, y los maestros y profesores también serán estudiantes, en la medida en que participen en una educación y entrenamiento permanentes... los docentes servirán de modelos de rol en una escuela en la que la comprensión tendrá más importancia que los conocimientos, en la que el desarrollo de la personalidad será esencial y en la que la persona completa ocupará el centro... El mensaje a los docentes es que la 'respuesta' ya no es la clave del proceso de aprendizaje. La clave es la 'pregunta'. Ya no hay que esperar que los profesores tengan una y la única respuesta correcta. De ellos habrá que esperar que estimulen la curiosidad de cada niño, se centren en los problemas básicos y les ayuden a descubrir y a trabajar sistemáticamente". (Dalin y Rust, 1996, p. 145).

No obstante, hay que tener en cuenta que los docentes mostrarán "diferentes grados de comodidad" (Caine y Caine, 1997, p. 214) con respecto a los tipos de roles interactivos y multiestratificados y a las relaciones necesarias en unas clases en las que "aprender a aprender" sea tan importante como "aprender para alcanzar el éxito". Por ejemplo, hace mucho tiempo que Argyris y Schon (1974) distinguieron entre dos modelos de conducta del docente. En el modelo 1, los docentes diseñan unilateralmente el entorno de enseñanza y lo controlan, mientras que en el modelo 2, "diseñan situaciones o entornos en los que los participantes pueden ser creadores y experimentar una elevada causación personal... las tareas se controlan conjuntamente... la protección del yo es una tarea conjunta y orientada al crecimiento" (citado en Caine y Caine, 1997, p. 216). En las aulas del siglo XXI, es probable que los maestros tengan que desempeñar una variedad de roles aún mayor y emplear un repertorio más amplio de enfoques de la enseñanza según las necesidades.

Los profesores, como sus alumnos, crean activamente formas de conocer que actúan como mapas de sus mundos. Del mismo modo que las aulas deben ser ambientes de aprendizaje en los que los alumnos reciban conocimientos, respondan a ellos y participen activamente en su producción, las oportunidades de desarrollo profesional deben proporcionar una serie de experiencias de aprendizaje que animen a los docentes a reflexionar sobre su pensamiento y su práctica y a investigarlos mediante la interacción entre su experiencia

y la de otros, de manera que sean capaces de aceptar el reto de las nuevas funciones de la enseñanza y considerarlas como estímulos y no como cargas.

"Si la escuela quiere destacar el aprendizaje continuo; los maestros tendrán que adoptar nuevas funciones; ya no serán los dispensadores de información concreta o conocimientos teóricos ni prácticos, sino que serán 'facilitadores del aprendizaje' —quienes ayudan a los jóvenes a descubrir o adquirir conocimientos, actitudes, destrezas y aptitudes o competencias—. Estimularán en los alumnos las actitudes críticas y los estilos de aprendizaje proactivo que constituyen la base del proceso de aprendizaje continuo. Los docentes deben ser también aprendices de por vida y esto debe ser un elemento de su abierta profesionalidad". (Beernaert, 1994, p. 6).

La capacidad de los maestros para afrontar los retos del aprendizaje en el siglo XXI no sólo estará condicionada por los entornos en los que trabajen, sino también por su propia visión del mundo. Caine y Caine (1997) señalan cuatro cualidades básicas:

- El sentido de eficacia personal basado en la autenticidad.
- La capacidad de entablar relaciones que faciliten la autoorganización.
- La capacidad de ver las conexiones entre las asignaturas, la disciplina y la vida.
- La capacidad de reflexionar sobre sí mismo para crecer y adaptarse.

No obstante, el mayor problema para que los docentes dediquen su atención a los tipos de interactividad sostenida que son necesarios para satisfacer las necesidades de aprendizaje y de rendimiento de los alumnos sigue consistiendo en el tiempo, la disposición y el apoyo. Estos temas han predominado en los capítulos de este libro y configuran los panoramas complejos y cambiantes en los que se ubica el significado del desarrollo profesional del docente. En su mayoría, las escuelas aún no son lugares en los que se anime a aprender tanto a los adultos como a los niños.

A pesar de la retórica, cada vez más abundante, sobre la importancia del "aprendizaje continuo", no parece que se haya establecido la necesaria conexión entre la calidad de las motivaciones, compromisos y visión del aprendizaje de los maestros con respecto a sus alumnos, y su planificación, participación y supervisión de su propio aprendizaje durante su carrera profesional. De hecho, para muchos de ellos, los últimos 20 años han sido más de supervivencia que de desarrollo. A medida que los cambios sociales y económicos han planteado nuevas demandas a las escuelas y creado nuevas expectativas, no ha pasado un año sin que se haya sugerido, negociado o impuesto alguna reforma con el pretexto de elevar los niveles, incrementar la participación del "usuario" y los derechos de los alumnos. Las relaciones tradicionales se han desmembrado cuando los gobiernos nacionales han tratado de desarrollar simultáneamente políticas de "tira y afloja", de centralización y descentralización. Aunque el carácter de la intervención gubernamental haya variado según los países, los efectos universales han sido semejantes⁴. El profesorado ha tenido que soportar una mayor carga de trabajo y trabajar más horas. Muchos docentes de escuelas del centro de las ciudades siguen abrumados por la alienación de sus alumnos que se manifiesta, en el mejor de los casos, en la tolerancia pasiva y, en el peor, en dificultades de conducta, unos padres que no apoyan, unos recursos mínimos, poco respeto de la comunidad y un puro esfuerzo de supervivencia. En otros lugares, la constante medida de los resultados se complementa con la escasez de oportunidades de un desarrollo profesional

sostenido de los docentes. Hay muy poco tiempo y escasas energías para establecer las asociaciones para el aprendizaje, mientras los patronos insisten en sus exigencias de conocimientos, cualidades y destrezas de los alumnos. Incluso aunque hubiera tiempo, la preparación del profesorado de todos los niveles sigue dominada por los modelos tecnicistas de "entrenamiento".

Los argumentos económicos y sociales para mejorar la capacidad de los individuos para aprender están comenzando a articularse ahora con mayor claridad (Gibbs, 1996, p. 9). Por ejemplo, la influencia de los docentes sobre los alumnos en los primeros años y la asociación entre la educación preescolar y los logros educativos en cuanto a los resultados de lectura, matemáticas y de carácter social (conductual), sobre sus actitudes con respecto al aprendizaje, la autoestima y la orientación a la tarea están bien documentados (Sylvia, 1996, p. 19), como también los beneficios que para los alumnos se derivan de haber tenido buenos maestros y buenas escuelas en todas las fases de la educación. Por

otra parte, sin embargo, hay pruebas de que muchos estudiantes no se relacionan bien con el currículo escolar ni con las funciones de la enseñanza y el aprendizaje "tradicionales" y abandonan los estudios metafóricamente o realmente. Los costos del abandono de los estudios en secundaria en Canadá, por ejemplo, se han estimado en "más de cuatro mil millones de dólares durante la vida de trabajo de los casi 137.000 jóvenes" (Lafleur, 1992, p. 2). El bajo rendimiento educativo se correlaciona también con menores oportunidades de trabajo y de vida para el individuo. En la mayoría de las escuelas, las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje no son buenas.

Desarrollo del Yo profesional

En una investigación muy amplia sobre el estado de la educación y sus posibles futuros, la *National Commission on Education in England* (1993) estudió siete "objetivos" clave: 1) escolarización eficaz; 2) escuelas, sociedad y ciudadanía; 3) la profesión docente y la calidad; 4) educación superior y postsecundaria; 5) preparación para el "trabajo de hoy y de mañana; 6) mejores maneras de aprender, y 7) recursos⁵. Planteaba siete objetivos a conseguir en los años siguientes. Tres de ellos se relacionan directamente con el tema de este capítulo:

Objetivo 3: En todas las clases, todos los alumnos tienen derecho a una buena enseñanza y a unos medios suficientes de apoyo... Todos los alumnos tienen derecho a que cada lección se la enseñe un docente muy profesional, competente para impartir esa materia.

Objetivo 4: Todo el mundo debe tener derecho a aprender durante toda su vida y a que se le estimule a hacerlo en la práctica... El aprendizaje no se detiene a los 16 años, los 18, los 21 o cualquier otra edad. Todo el mundo debe tener derecho a aprender, sea con fines laborales o para satisfacer otros objetivos personales. Deben darse oportunidades reales para utilizar ese derecho e incentivos y estímulos para hacerlo.

Objetivo 5: La dirección de la educación y la del entrenamiento deben estar integradas y hay que reconocer su situación a quienes tengan intereses en ellas... Todas las personas con intereses importantes en

el sistema deben tener un lugar en su dirección y es esencial la rendición de cuentas en cada uno de los niveles".

La *National Commission on Education* concluía con una concepción del docente del siglo XXI:

"Desde nuestro punto de vista, el docente del siglo XXI será una autoridad y estará entusiasmado por los conocimientos, ideas, destrezas, comprensión y valores que presente a sus alumnos.

Será un experto en el aprendizaje eficaz, con conocimientos de un conjunto de métodos de clase que puedan aplicarse inteligentemente y una idea clara de los estilos, condiciones y recursos

organizativos y directivos adecuados. Tendrá la capacidad de pensar profundamente en las metas y valores educativos y, en consecuencia, de hacerlo críticamente en relación con los programas educativos. El docente estará dispuesto a motivar y estimular a todos y cada uno de sus alumnos, evaluando el progreso y las necesidades de aprendizaje en su sentido más amplio, incluso cuando esto le lleve a áreas que salgan del marco de la educación formal. El docente será, en primer lugar, un educador, no sólo de la 'asignatura' que imparta, sino procurando también extender las capacidades intelectuales, imaginativas, investigadoras y críticas de sus alumnos y alumnas, y estimularlos a cuestionar sus valores personales y sociales más generales.

- Comportarse y desarrollarse como profesional exige un compromiso de por vida con el aprendizaje, preferiblemente con el apoyo de la organización, pero, si es preciso, sin él. En el siglo XXI, la participación en el desarrollo de uno mismo durante la carrera profesional es un requisito básico para todo el que desee que le reconozcan como profesional y se comporte como tal. El aprendizaje de por vida constituye una responsabilidad especial para los maestros de escuelas que aspiren a convertirse en organizaciones en las que ellos sean los primeros aprendices y a perfeccionarse como tales:

"En una comunidad de aprendices, la función más importante del profesor... es la de primer aprendiz: alguien que se dedica a la tarea central de la escuela mostrando y ejemplificando la conducta que prevemos y esperamos que adquieran los estudiantes. Un maestro de escuela elemental lo manifestaba diciendo: 'El aprendizaje no es como la varicela, una enfermedad infantil que te causa picores durante un tiempo y después te deja inmune para el resto de tu vida'. (Barth, 1996, p. 29).

Tanto en el contexto de las demandas externas de mejora como en el de la responsabilidad profesional interna, puede señalarse un conjunto de necesidades de los docentes en cuantos profesionales:

- ✓ mantener la finalidad y la visión profesional;
- ✓ ejemplificar el aprendizaje continuo;
- ✓ revisar las rutinas de su trabajo que restrinjan el desarrollo profesional;
- ✓ ser responsables profesional, moral y contractualmente;
- ✓ trabajar en colaboración con los alumnos, los compañeros, los padres y la comunidad para crear y mantener unas culturas de aprendizaje.

Los conceptos y enfoques tradicionales del desarrollo profesional tienen una capacidad limitada de conectar con las necesidades individuales y del sistema porque no se basan en una idea de la complejidad de

la vida y las condiciones de trabajo de los maestros ni en la comprensión de su modo de aprender, de por qué cambian (o no) y tampoco, en consecuencia, de cómo se desarrollan las escuelas. No sitúan al aprendiz en el centro de sus planes y, por tanto, no pueden satisfacer adecuadamente las necesidades de la persona o del sistema sino de forma fragmentaria. No suelen recoger una visión de los retos a los que se enfrentan los docentes, las escuelas y los alumnos en los nuevos mundos, económica y socialmente turbulentos, en los que están creciendo. En los trabajos de mejora de la escuela, proclaman la importancia de crear y mantener la moral docente y el carácter central de una enseñanza de alta calidad, pero no suelen demostrarlo en la práctica.

Partiendo de la investigación y la experiencia, es obvio que el aprendizaje de los docentes está afectado por:

- experiencias de trabajo;
- historias de vida;
- fase de la carrera profesional;
- condiciones y contextos sociales y políticos externos;
- culturas escolares;
- liderazgo y apoyo de los compañeros;
- oportunidades de reflexión;
- diálogo auténtico entre el individuo y el sistema;
- calidad de las experiencias de aprendizaje;
- relevancia de la experiencia de aprendizaje con respecto a las necesidades intelectuales y emocionales;
- confianza en la participación en la identificación de carencias y sus contextos;
- control del propio aprendizaje.

Sola y en consulta con otras, cada persona planea, registra y revisa el compromiso de por vida con el aprendizaje y con la ejemplificación del mismo, aun a sabiendas de que será discontinuo y no siempre cómodo. Sólo con este tipo de atención y de cuidados, los docentes seguirán aprendiendo y desarrollándose; sólo mediante el desarrollo del profesorado puede garantizarse la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. El objetivo del desarrollo profesional continuo es engañosamente sencillo: ha de servir como medio de revisar y, cuando haga falta, mejorar el compromiso de los docentes con la enseñanza y sus capacidades para facilitar las mejores oportunidades posibles de aprendizaje y rendimiento. No obstante la práctica del desarrollo profesional continuo es compleja.

Aunque gran parte del aprendizaje se produzca de forma natural mediante la experiencia, éste solo no basta para el desarrollo profesional, que necesita:

- conectar con las necesidades de los docentes en momentos críticos de su formación;
- permitir la confrontación consigo mismo mediante una reflexión que suscite cuestiones sobre los fines, las prácticas y los contextos;
- participación crítica amplia con los compañeros y con otros;

- conectar los conocimientos educativos con los conocimientos acerca de la educación, a través de asociaciones y redes que reúnan a un conjunto de interesados;
- intervenir en un diálogo permanente entre el docente y la escuela que reconozca que no siempre coincidirán las necesidades del sistema y de la persona, pero siempre serán útiles para ambas partes;
- reflejar la participación en un conjunto de tipos diferentes de oportunidades de aprendizaje durante un tiempo adecuado a la necesidad;
- estar centrado en las necesidades de dirección de la clase y de la escuela, de los conocimientos de la materia, del compromiso y de la visión intelectuales y emocionales más generales;
- estar basado en un plan de desarrollo personal controlado y utilizado por el docente como medio de revisión y planificación durante su carrera profesional.

Tanto con los niños como con los docentes, la clave del éxito del aprendizaje es la motivación, que no puede lograrse por medio de un control rígido y centralizado. Es probable que, cuando los docentes tengan que seguir los dictados de otros, su compromiso y participación personales queden limitados (Rubin, 1989).

Hay tres estrategias de inversión que, si se siguen, es probable que produzcan unos dividendos de enormes proporciones para todos los interesados por nuestro futuro educativo.

1. Inversión en la persona del docente: las técnicas docentes no son suficientes.

Se ha dicho que la mejora de las técnicas de los docentes constituye el único medio de alcanzar los mejores niveles de aprendizaje que necesita una nación, que ha llegado el momento de "cambiar el centro de atención de la política de la estructura y la reglamentación de la educación a la enseñanza y el aprendizaje", de manera que "pueda apoyarse a los maestros para que adquieran y mantengan las técnicas más refinadas y avanzadas de pedagogía" (Barber, 1994). Aunque nadie pueda dejar de apoyar esta sensata petición, centrarse sólo en el desarrollo de los métodos de enseñanza como medio de conseguir el aprendizaje y promover uno sobre los demás, supone olvidar que el desarrollo profesional debe alcanzar a toda la figura del profesor, ya que es ella la que aporta su significación al acto docente y al aprendizaje que se derive de él. Hay que diseñar la política de manera que alimente, cuide, refuerce y, si es preciso, restaure el sentido de la finalidad moral que constituye el núcleo central de toda buena enseñanza.

Esta visión profesional reviste especial importancia para los docentes y las escuelas porque se espera que, el siglo XXI, marque una diferencia con respecto a lo anterior en la vida de aprendizaje de niños y jóvenes, en unas circunstancias cambiantes.

Los gobiernos seguirán confiando en la educación como medio para aumentar su competitividad económica. Creo que, en el siglo XXI, se reconocerá que la buena enseñanza es un trabajo que implica tanto la cabeza como el corazón, que es, ante todo, una actividad interpersonal "dirigida a configurar e influir en no moldear a los individuos, por medio de un conjunto de técnicas pedagógicas, para que, mediante ellas, se conviertan en personas, con independencia de lo que se enseñe" (Sockett, 1993, p.

13). Por supuesto, es importante que los docentes del siglo XXI sean capaces de emplear una serie de técnicas pedagógicas que se adapten a sus fines. No obstante, su aplicación ha de ser consecuencia del ejercicio del juicio pedagógico, informado por la reflexión en, sobre y acerca de los fines, contextos, procedimientos y resultados de la

enseñanza y el aprendizaje. Debe haber un reconocimiento público de que el aprendizaje eficaz supone, en esencia, una "química interactiva" entre alumno y docente que depende tanto del procedimiento como de los contenidos y es una expresión de las concepciones, los valores y las percepciones, así como de las competencias y los conocimientos. En consecuencia, la ética y los valores deben desempeñar un papel explícito al lado de las cuestiones racionales. El sentido reducido de acción en primera persona o de control al que aluden muchos maestros debe ser reemplazado por un sentido de responsabilidad con confianza.

2. Inversión en asociaciones de aprendizaje: funciones que cambian.

Uno de los mayores retos para los profesores consiste en el que plantea la revolución de las telecomunicaciones que, inevitablemente, ampliará el papel del individuo con más acceso a la información y una mayor capacidad para comunicarse con cualquiera, en cualquier sitio y en cualquier momento. En consecuencia, es razonable prever que los límites entre el aprendizaje en la escuela y el que se produzca fuera de ella se difuminen cada vez más —ya lo están— y las funciones de los docentes como "eruditos" se desgasten. Se convertirán, en cambio, en agentes del conocimiento, consejeros de aprendizaje, expertos en los procesos de aprendizaje, porque, aunque las tecnologías intensifiquen nuestras esperanzas de una vida mejor, una y otra vez nos vemos incapaces de aprovechar su potencial. Su aplicación en la escuela depende de las ideas y destrezas de los docentes para facilitar y problematizar su uso y mediar la información que comunican.

Ante la utilización creciente de las nuevas tecnologías, merece la pena ocuparse de tres cuestiones. En primer lugar, aunque gran parte del aprendizaje del alumno mediante la tecnología de la información no requiera el empleo de habilidades sociales, éste puede reforzarlo. Los estudiantes seguirán teniendo que comprobar y consolidar su aprendizaje reflexionando sobre él e intercambiando ideas, ideales y opiniones con otros alumnos. Hay algunas pruebas de que incluso ahora, en las escuelas primarias, las interacciones individuales entre maestro y alumno son breves y, en el caso de la mayoría de los niños, poco frecuentes, siendo raro el trabajo en colaboración. En consecuencia, el papel del maestro será el de facilitador del proceso e interventor, más que el de experto en contenidos. En segundo lugar, las nuevas tecnologías hacen hincapié en que el aprendizaje no es sólo el resultado de la experiencia escolar, sino de otras influencias también —el hogar, los medios de comunicación y los amigos—. Aunque las tecnologías faciliten y refuercen la difusión de la educación, "el papel del educador es preservar el componente humano porque las relaciones humanas son la clave del éxito en la aplicación de las tecnologías de la comunicación al aprendizaje durante toda la vida" (Stanford, 1994). En tercer lugar, la información recibida tendrá que someterse a evaluación crítica. Los maestros ocupan una posición clave como "consejeros de aprendizaje". Por fuerza, la enseñanza escolar tendrá más de asociación y de "contratos de aprendizaje" entre docentes, alumnos y padres, establecidos sobre una base más explícita. *El aprendizaje, si no la enseñanza, se convertirá en una responsabilidad de cada cual.*

3. Inversión en el desarrollo profesional continuo: para marcar un antes y un después.

Invertir en educación significa invertir en el desarrollo profesional continuo de los docentes. Todos los alumnos tienen derecho a que les enseñen buenos maestros, cualificados para impartir la asignatura de que se trate, y el éxito, la calidad y el disfrute de lo que ocurra en las escuelas depende, por encima de todo, de los directores escolares y del personal docente. Sin embargo, hasta ahora, el núcleo del desarrollo profesional continuo sigue centrándose en "mantener a los docentes al día con respecto a las reformas recientes, en particular las del currículo", y ha "obstaculizado el desarrollo personal y el desarrollo continuo de prácticas y estrategias docentes" (NCE, 1993, p. 219).

Tampoco destaca su compromiso durante toda la carrera profesional. En Luxemburgo, la ETUCE (*European Assembly of Teacher Trade Unions*) manifestó que:

"Hay que reemplazar las concepciones estáticas o lineales de la formación del profesorado por una idea holística de la relación existente entre el desarrollo personal y profesional de los docentes y la investigación y el desarrollo, la mejora de la escuela y las cambiantes aspiraciones sociales y políticas con respecto al servicio de la educación, y por el reconocimiento de que un sistema dinámico cuestionará las estructuras organizativas y las bases de poder vigentes y exigirá una respuesta a las necesidades de los profesionales". (1994,7.12).

Esa comprensión holística supone la disponibilidad y completa financiación de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesionales, reconociendo que, tanto para los docentes, como para los estudiantes y los demás adultos del siglo XXI, el aprendizaje es una tarea de toda la vida.

Este libro ha tratado de presentar el desarrollo profesional continuo de los maestros como una tarea en la que merece la pena invertir. Es esencial para el aprendizaje, el bienestar y el rendimiento de alumnos y escuelas; vital para el mantenimiento y realización de su compromiso y dominio de conocimientos y destrezas, y supone una responsabilidad importante de los docentes y sus directores. Al examinar los contextos personales, profesionales y políticos en los que trabajan los docentes, ha investigado la complejidad del aprendizaje y el desarrollo profesional y, de ese modo, ha identificado diversas formas de aprender por parte de los docentes, por qué se desarrollan profesionalmente (o no), en qué circunstancias y qué tipos de intervención son adecuados en apoyo del aprendizaje.

Para desarrollar las escuelas, debemos desarrollar al profesorado. Un primer paso de este proceso consiste en ayudar a los docentes a que recuerden que tienen un papel fundamental que desempeñar para marcar un antes y un después en la vida de sus alumnos. Además, como sus funciones seguirán cambiando, tienen que hacer que sus currículos individuales de aprendizaje sean un medio de generar y regenerar las ideas, las destrezas de pensamiento crítico, la inteligencia emocional, las habilidades manuales y la flexibilidad intelectual necesaria para preparar a sus alumnos para unos mundos inseguros en los que no son opcionales ni los procedimientos de aprendizaje colectivos ni los individuales.

En potencia, los docentes constituyen el activo más importante para la plasmación práctica de la idea de la sociedad del conocimiento. Los tipos y la calidad de las oportunidades de entrenamiento y desarrollo que tengan a lo largo de su carrera profesional y la cultura en la que trabajen influirán en su propia promoción de los valores del aprendizaje continuo y en su capacidad de ayudar a los estudiantes a que aprendan a aprender para alcanzar el éxito. Están en la "vanguardia". Ellos tienen la clave del incremento o la disminución de la autoestima, del rendimiento y las posibilidades presentes y futuras de los estudiantes para aprender mediante su compromiso, conocimientos y destrezas.

La concepción del aprendizaje continuo requiere la presencia de unos docentes emocionalmente inteligentes que estén educados para pensar, reflexionar, evaluar, buscar y facilitar oportunidades para un desarrollo del rendimiento individual que cuestione y, al mismo tiempo, apoye a cada alumno que esté a su cuidado. Exige un cambio de rumbo con respecto al agotamiento de las oportunidades de aprendizaje, de la distribución de recursos a las escuelas y de la autoestima de quienes trabajan en ellas. Exige que se preste una atención continuada a las personas cuyo interés demostrable es mantener la salud de la nación en el presente y en el futuro. Para que la retórica coincida con la realidad, hace falta invertir en el profesorado.

