

TALLER2



Nueva pedagogía, nueva escuela y nuevos perfiles profesionales del docente en la era digital

Ángel I. Pérez Gómez

Una nueva pedagogía

Aprender a educar(se). La
formación del pensamiento
práctico

Las competencias
profesionales del nuevo
docente

El contenido de este taller se encuentra desarrollado en los capítulos 5, 6, 7 y 8 del libro "Educar en la era digital". Madrid, Morata, 2012.

Sumario: *Una nueva pedagogía*

Se necesita un curriculum y una pedagogía que ayude a cada individuo a construirse de manera singular y creativa. A continuación destaco algunas de las sugerencias, a nuestro entender más relevantes, que se derivan de los descubrimientos científicos aludidos y concretan esta nueva pedagogía:

-Esencializar el currículum. Menos es más, mejor. Menos extensión y mayor profundidad. En busca de la relevancia, la calidad y no la cantidad debe constituir el criterio privilegiado en la selección del currículum escolar contemporáneo. Concentrar el foco de trabajo permite el desarrollo en profundidad, la consideración de múltiples y diferentes perspectivas sobre el mismo foco, la indagación de los aspectos y variables ocultas, así como el aprendizaje de los procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información.

-Primero las vivencias y después las formalizaciones. Captar la atención plena al sumergir al aprendiz en la corriente de vivencias. El currículum así entendido es más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos. En este itinerario los aprendices exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser, dando más importancia a las experiencias, las relaciones y los contextos que a la transmisión lineal de contenidos, datos y conceptos desvinculados de las vivencias.

-Aprender haciendo. Aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos. Fomentar actitudes estratégicas, más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategia. Reconstruir los esquemas y hábitos conscientes e inconscientes, requiere la experiencia, las vivencias reflexionadas, contrastadas y reformuladas, más allá de los meros intercambios verbales, teóricos, proclamados.

-Primar la cooperación y fomentar el clima de confianza. la cooperación aparece como la estrategia pedagógica privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias. El aprendizaje cooperativo aprovecha los talentos y las miradas diferentes de cada individuo, permite experimentar la satisfacción de la ayuda y atención mutua, la riqueza y complejidad de la pluralidad, la realización de proyectos comunes y la empatía de las emociones compartidas.

-Promover la didáctica invertida, el flipped Classroom. Aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales. Utilizar la estrategia de la clase invertida, donde las actividades de documentación e información se realizan on line, aprovechando las ilimitadas posibilidades del mundo digital, reservando el espacio del aula y el tiempo presencial para investigar, profundizar, practicar, proyectar, resolver dudas, orientar de manera personalizada y fomentar la cooperación y el debate.

-Mas evaluación educativa, formativa, más ayuda, más orientación, más apoyo y tutorización cercana y menos calificación fría, externa, distante y selectiva en la enseñanza obligatoria. Habría que explotar la relevancia del portafolios como herramienta de aprendizaje y evidencia del desarrollo de cada aprendiz, así como la competencia y atención cercana del docente tutor, sensible a las diferencias, los cambios y los procesos evolutivos de cada aprendiz.

-Potenciar la función tutorial del docente. Ante estos nuevos retos, los docentes en la era digital somos más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento, a autorregular el propio aprendizaje. El docente como tutor de personas más que como tutor de disciplinas. La ayuda experta y cercana del docente para que cada aprendiz construya de forma disciplinada, crítica y creativa su propio y singular proyecto personal, académico y profesional es más necesaria que nunca, especialmente para aquellos que por diversas circunstancias, en una sociedad cada vez más desigual, no saben, no pueden o no quieren aprender lo que la escuela les exige.

Aprender a educar(se). La formación del pensamiento práctico

Para responder a estas nuevas exigencias, la tarea del docente no debe consistir solo ni principalmente en la transmisión de contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan desarrollar las competencias o cualidades humanas fundamentales, es decir, construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, emociones y habilidades. La figura del docente como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje se sitúa en el eje de atención y polémica.

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida. La práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida o directa de la teoría a la práctica. La fragmentación y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, la investigación y la acción, el divorcio entre la escuela y la universidad; entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos, conduce al fracaso de su misión académica y social de formar profesionales competentes. (Pérez Gómez, capítulo 3)

La formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender su pensamiento y su actuación, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesional docente da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular (KORTHAGEN, 2004; KORTHAGEN et al., 2006).

Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción, movilizan, en cada situación. Tales repertorios contienen supuestos, mejor o peor organizados, sobre la identidad propia, sobre los otros y sobre el contexto. Estos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente por el individuo para explicar la orientación de su conducta. Por eso Argyris (1993) destaca la necesidad de tener bien presente en la formación de profesionales reflexivos las diferencias entre las “teorías en uso” y las “teorías proclamadas o declaradas”.

La formación del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades profesionales fundamentales, requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales, el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (KORTHAGEN y VASALOS, 2005). Pues si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula (LAMPERT, 2010). Como defienden Korthagen et al. (2006), hasta que el docente no logra convertir las teorías declaradas a Gestalt, propias e informadas, en hábitos de comprensión y actuación, “experimentación de la teoría” no hay garantía de que orienten la práctica urgente en las situaciones complejas del aula. De ahí las múltiples contradicciones entre el pensamiento y la acción. De manera complementaria, hasta que el docente no es capaz de reconstruir sus creencias,

imágenes y gestalt intuitivas, desarrolladas en el largo proceso de socialización como estudiante, para transformarlas en gestalt informadas por las teorías y experiencias ajenas “teorización de la práctica” (KORTHAGEN et al., 2006), tampoco hay garantías de actuación consciente, eficaz y adaptada a las exigencias novedosas de los retos educativos contemporáneos.

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales (STENHOUSE, 1975; ELLIOTT, 2004, LEWIS, 2002). Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas.

Si el conocimiento práctico del docente es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan en gran medida de forma inconsciente a lo largo de su vida personal y escolar (LORTIE, 1975, JONNAERT, 2007, 2008), es esta cultura escolar la que debe analizarse de manera pormenorizada y cuestionarse en relación con las finalidades explícitas y consensuadas por la comunidad, y de los efectos que tiene en cada aprendiz, para comprender su sentido, sus congruencias y sus contradicciones.



Un grupo de maestras de educación infantil observando el diseño elaborado en grupo sobre sus prácticas educativas a través de un proceso de Lesson Study.

Las competencias profesionales del nuevo docente

Si el conocimiento práctico del docente es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan en gran medida de forma inconsciente a lo largo de su vida personal y escolar (LORTIE, 1975, JONNAERT, 2007, 2008), es esta cultura escolar la que debe analizarse de manera pormenorizada y cuestionarse en relación con las finalidades explícitas y consensuadas por la comunidad, y de los efectos que tiene en cada aprendiz, para comprender su sentido, sus congruencias y sus contradicciones.

¿Qué implicaciones pedagógicas tiene para el docente? Evidentemente el cambio radical de la función profesional. El mejor docente de la escuela de talla única, se definía fundamentalmente por saber explicar bien y evaluar con objetividad. Ese no es el docente que se requiere del siglo XXI, la naturaleza actual de la docencia es de carácter fundamentalmente tutorial e implica atender y tutorizar el ritmo, la trayectoria personal de cada individuo a lo largo de toda su vida escolar. Acompañar, facilitar, provocar, orientar, guiar, reconducir el desarrollo de cada uno de los niños, ayudar a cada niño a que construyan su propio proyecto vital, a que desarrollen esas cualidades humanas que hemos visto fundamentales: su mente científica, su mente ética y social y su mente personal. Ahora bien, ese docente no puede realizar ésta tarea si él no ha construido esas mismas competencias en su personalidad. Porque conscientemente enseñamos lo que sabemos, pero inconscientemente enseñamos lo que somos. Y si nosotros no somos capaces como docentes de utilizar de manera crítica, disciplinada y creativa el conocimiento, de vivir y convivir en grupos humanos heterogéneos y de desarrollar con autonomía nuestro propio proyecto personal, difícilmente podemos orientar y tutorizar el desarrollo de las nuevas generaciones para que lo desarrollen en ellos porque el testimonio es fundamental. La capacidad del testimonio es clave para acompañarles a descubrir y desarrollar esas tres mentes básicas que he considerado fundamentales. El docente es un profesional complejo, con dos pilares fundamentales, pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender. Si sólo hay pasión por el saber, no hay docente. Podemos ser unos buenos especialistas en cada uno de nuestros respectivos ámbitos de especialización. Si solo hay pasión por ayudar a aprender, tampoco. El docente es la convergencia de dos pilares, pasión por saber, por descubrir, por crear, por estar al día en los ámbitos de nuestra preocupación. Y pasión por ayudar a aprender, por disfrutar viendo crecer a los aprendices, ayudando a que cada uno vaya desarrollando sus competencias y cualidades humanas de manera singular.

En este sentido Reilin, (2007) propone tres pilares básicos para procurar una formación más adecuada del profesional docente contemporáneo:

- **Atender y comprender la relevancia del conocimiento implícito,**
- **promover la reflexión crítica y**
- **potenciar el comportamiento experto (Dreyfus y Dreyfus,2005).**

INSTAC, Stanford, TNE establecen clasificaciones interesantes sobre las competencias básicas de los docentes.

Si como afirma Labaree (2006, 2008): “No se produce enseñanza que consideramos valiosa si los estudiantes no han aprendido lo que consideramos valioso”, es decir, si no han desarrollado sus competencias o cualidades humanas básicas para su vida contemporánea, las finalidades de la formación de docentes han de expresarse en término de las competencias o cualidades profesionales fundamentales como sistemas de comprensión y actuación profesional. Estas cualidades o competencias fundamentales de los docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, pueden sintetizarse en las siguientes (DARLING-HAMMOND, HAMMERNESS, GROSSMAN, RUST y SHULMAN, 2005; ZEICHNER y CONKLIN, 2005):

-Primera, capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas. El docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una escuela, un contexto, un barrio y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar, en equipo con los demás

compañeros de esa escuela o de esa comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrenta.

-Segunda, capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum. Es decir, es él y el grupo de docentes quienes tienen que concretar el

diseño del currículum, no el Ministerio, ni la OCDE, ni la OEI, no organismos externos, el propio profesional o grupo de profesionales son los que tienen que concretar el diseño, el desarrollo y la evaluación, de manera personalizada para intentar ayudar a que cada aprendiz construya sus propias competencias y cualidades humanas de manera singular.

Parece por tanto evidente que, si de lo que se trata es de formar las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, la tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores. Eso significa evidentemente la necesidad de plantearse la concreción de las líneas genéricas que hayan establecido los organismos oficiales. Hay ya muchos países que están reduciendo al máximo la definición oficial del currículum. Y de ser un documento muy extenso pormenorizando empieza a concebirse como un documento breve que define las competencias que se consideran básicas para esta época así como la justificación de las mismas, su sentido y finalidad. Son los docentes los que deben concretar dichas competencias en un currículum adaptado a las exigencias de cada contexto, cada grupo y de cada aprendiz.

-Tercera, capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje. Lo que hoy día parece cada vez más claro desde el ámbito de la Psicología, de la Neurociencia, y de la Didáctica, es que los aprendizajes

relevantes y permanentes son aquellos que se desarrollan como subproductos de vivir contextos educativos interesantes. Por tanto, los docentes tienen que ser capaces de diseñar contextos y actividades que permitan trabajar a cada aprendiz en el escenario de la escuela de manera personalizada y relevante. El docente tiene que diseñar contextos y comunidades de aprendizaje, espacios físicos, temporales, socio culturales, relaciones humanas, interacciones, actividades, modos de hacer. Los contextos hoy son inevitablemente, querámoslo o no, virtuales y presenciales. No podemos concebir una escuela del siglo XXI exclusivamente con los espacios presenciales, necesitamos compartir, integrar y potenciar los espacios virtuales y los espacios presenciales, los espacios virtuales no sustituyen para nada al docente, complementan y ayudan al docente a provocar el desarrollo de las cualidades o capacidades humanas fundamentales.

-Y por último **la cuarta competencia es: aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida.** Tenemos que desarrollar en los docentes la capacidad de trabajar en grupo y aprender cómo aprender para asumir el destino de su desarrollo profesional futuro. El desarrollo profesional realmente relevante y que cuaja en la personalidad del docente, es aquel que parte de las propias necesidades y el propio convencimiento. Si el docente es capaz de autorregularse y aprender cómo aprender a lo largo de toda la vida, él mismo desarrollará la capacidad de desarrollo profesional docente.

Trabajo por grupos, ¿qué estructura de currículum de formación se deriva de cada una de estas competencias fundamentales en término de contenidos y de métodos?

No podemos olvidar que al utilizar el término de cualidades, competencias o pensamiento práctico estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación, y que por tanto incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer pensar, decir y hacer. El compromiso y la implicación activa del docente es clave en el desarrollo profesional e incluye evidentemente aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos. Así pues, los programas que pretenden desarrollar el conocimiento

permanente de la práctica y la teoría (practicum, trabajo de campo, experiencia clínica, programas de inducción...) y utilizar proyectos de investigación-acción cooperativa como la estrategia pedagógica privilegiada.

Stodard, (2009) por su parte, considera que este nuevo énfasis en el componente pedagógico del docente implica apoyar el profesionalismo, abandonar la idea de los docentes como trabajadores en la cadena de montaje y considerarlos como profesionales con capacidad para diagnosticar y planificar en función de las necesidades cambiantes y singulares de cada individuo. Recuperar el estatus profesional del docente supone poner en sus manos el proceso de desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes, de sus potencialidades únicas y singulares; considerar el currículum y el contexto organizativo como variables dependientes. La sociedad en general y sus representantes políticos en particular deben plantear qué capacidades y competencias necesitan los ciudadanos contemporáneos, pero no pueden decir a los docentes cómo desarrollarlas, qué enseñar y cómo enseñar. Esta es su competencia profesional: la capacidad para provocar el desarrollo de las potencialidades únicas y diversas de cada estudiante, amar la singularidad y adaptar el currículum a las necesidades de cada estudiante.

En definitiva, a nuestro entender, son dos los pilares que sustentan la profesión docente satisfactoria: Pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender.

Pasión por el saber:

Toda vez que de uno u otro modo el docente siempre se encuentra en el centro de los procesos de construcción de significados, ayudando a las nuevas generaciones a construir los suyos a partir de los significados ya consolidados por la comunidad humana, la pasión por el saber, por la construcción y reconstrucción permanente, disciplinada, crítica y creativa del conocimiento ha de ser su seña de identidad. Como concluye Bain (2005) en su sugerente y famosa investigación sobre los docentes que dejan huella, los docentes extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus disciplinas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos (en ocasiones muy distante del suyo propio) y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, controversias y discusiones epistemológicas, las transformaciones metodológicas, los descubrimientos y aplicaciones más actuales. La investigación, por tanto, ha de convertirse en la cultura que rodea su vida profesional. En este sentido, por ejemplo, para Van Manen, el "auténtico" profesor de Literatura no puede evitar poetizar el mundo, es decir, pensar en la experiencia humana a través del poder encantador de las palabras.

Pasión por ayudar a aprender.

Pero lo que realmente le constituye como docente, lo que le diferencia de un investigador en un campo disciplinar cualquiera es su pasión por educar, por ayudar a aprender, a educarse, a cada aprendiz que tiene encomendado. Esta singular pasión pedagógica requiere tener la sensibilidad para discernir qué es lo mejor para cada niño, comprender la vida de cada uno de ellos, sus intereses, expectativas, temores y preocupaciones.

Esta dimensión pedagógica tiene a nuestro modo de ver dos vertientes, - ¿conoce el docente cómo desarrollar un currículum relevante y significativo que atrape a los estudiantes, que conecte con sus conocimientos previos y que refuerce una comprensión profunda del contenido? - ¿Tiene el deseo y la pasión por ayudar a aprender, le entusiasma ver crecer a los aprendices, siente pasión por provocar los descubrimientos de cada aprendiz?.



Un grupo de alumnos y alumnas de 5 años experimentando en un ambiente científico diseñado por un grupo de alumnas del último curso del Grado de Infantil.

Enlaces de referencia

Se recomienda la bibliografía citada de los capítulos anteriormente citados, ajustada a los diferentes temas y tópicos tratados. <http://www.edmorata.es/libros/educarse-en-la-era-digital>

Pérez Gómez (2010). Monográfico “nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre”: <http://aufop.blogspot.com/2010/07/angel-i-perez-gomez-nuevas-exigencias-y.html>

Pérez Gómez (2010). Aprender a Educar. Nuevos desafíos para la profesión docente: <http://aufop.blogspot.com/search/label/%C3%81ngel%20I.%20P%C3%A9rez%20G%C3%B3mez>.

Pérez Gómez (2011) Aprender a Enseñar en la práctica. Barcelona. Editorial GRAO.

En la plataforma en el apartado archivos podréis encontrar algunos artículos relacionados.

Además son interesantes los siguientes vídeos:

Sistema Waldorf: Escuela Micael. Madrid:
<http://www.escuelamicael.com/>

El martinet: Escuela Pública en Barcelona, libre y abierta.
http://www.ripollet.cat/asp/llistat_entitats.asp?ID=3470.

Montesori , Girona:
<http://www.montessori-palau.net/?idioma=ES>

Red de centros públicos
<http://amaraberri.org/topics/defgeneral/>

Red de centros de Reggio Emilia. Italia.

<http://www.reggiochildren.it/> en italiano

<http://educacionalternativa.edublogs.org/articulos/metodologia-reggio-emilia/>En Castellano.

<http://m.semana.com/educacion/articulo/educacion-sin-salones-de-clase/>