

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA: ATENDIENDO LAS DEMANDAS DEL NUEVO MILENIO

Adriana Gewerc Barujel
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El desarrollo de las Tecnologías de la información y la comunicación en los últimos años producen un revulsivo para la educación, la escuela, y la didáctica. Revulsivo que iguala a todos los profesores del sistema educativo en la necesidad de asumir nuevos retos. En la formación inicial y continua nos toca la oportunidad de participar en el desarrollo profesional de los profesores que asumirán la entrada del siglo que viene en un nuevo contexto escolar. ¿De qué formación estamos hablando?

Este trabajo está dividido en tres partes, primero, se realiza una revisión de encuadres vigentes en la formación del profesorado; luego, se focaliza en una perspectiva de estudio: la de la identidad profesional y su aportación a la formación de profesores, y por último, se aborda la formación del profesorado y de especialistas en educación, en el contexto específico de las asignaturas del ámbito de la tecnología educativa.

Palabras claves: Formación de profesores, Tecnología Educativa, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Identidad profesional.

Abstract

In the last years the development of information and communication technology has had a great effect in education, school and didactics. This means that all teachers need to take up the new challenges. We have responsibilities in the professional development of the teacher of the future so that they will open up schools in the new century.

About what kind of teacher education are we speaking?

This article is divided into three parts: a revision of teacher education perspectives; professional identity and its contribution to teacher education; teacher education in the context of educational technology.

Key words: Teacher education, Educational Technology, Professional Identities, Information and Communication Technology.

o los niveles de profesionalidad de unos y otros. En un cierto aspecto compartimos este reclamo ya que aquellos estudios no nos permitieron conocer con mayor profundidad a los profesores en su afán de otorgarles una profesionalidad importada de criterios que le son ajenos (Sanz, Cebreiro, Gewerc, 1998).

Fueron abundantes las clasificaciones de las concepciones sobre la profesión, en la mayoría de los casos, siguiendo la de las Ciencias Sociales (Escudero, 1986, 1987, 1990; Montero, 1990-a y b-, 1992; Pérez Gómez, 1983, 1992; Popkewitz, 1988; Shön, 1993, 1992; Shulman, 1986; Zeichner, 1990, 1993). Según este criterio, se agrupan en: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social (Pérez Gómez, 1992). Una esquema de esta síntesis se presenta en el Cuadro nº 1.

Estas concepciones de la enseñanza y de la docencia proponen diferentes encuadres para su formación. Si el profesor es un transmisor de los conocimientos que se han seleccionado para ser transmitidos a las nuevas generaciones, la formación se centrará en el conocimiento de esos contenidos, en la preparación para exponerlos con claridad, así como en la rigurosidad de la evaluación. Desde el enfoque comprensivo se confía en que el profesor sea un intelectual que adquiere el conocimiento académico producido por la investigación científica. El conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas adecuadas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de la mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor/a dentro este enfoque.

<i>Perspectiva Académica</i>	<i>Perspectiva Técnica</i>	<i>Perspectiva Práctica</i>	<i>Perspectiva para la reconstrucción social</i>
Enciclopédico: La enseñanza como transmisión de conocimientos de contenidos de la cultura.	Entrenamiento: relaciones de correspondencia entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos/as.	Tradicional: La enseñanza es una actividad artesanal y el conocimiento profesional es tácito y escasamente organizado.	Crítica: En la enseñanza se deben jugar valores que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa.
Comprensivo: La enseñanza busca el desarrollo de la comprensión del alumno sobre la base de un conocimiento sólido del contenido de las disciplinas	Adopción de decisiones: La investigación sobre la enseñanza aporta principios sobre los cuales el docente decide	Reflexivo sobre la práctica: El profesor interviene en un medio ecológico complejo. La investigación no debe imponer restricciones mecanicistas.	Investigación-acción: Se propone la transformación de las prácticas y de la escuela a través de un proceso de reflexión colectiva.

Cuadro Nº1: Perspectivas teóricas de la enseñanza y de la función docente

Desde la perspectiva técnica¹, el modelo de entrenamiento propone programas de formación cuyo propósito fundamental es la pericia del profesor/a en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. Su objetivo es la formación de competencias específicas y observables. El de adopción de decisiones supone una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico. En este caso el profesor no aplica mecánicamente las propuestas de la investigación sino que utiliza su razonamiento para definir los cursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características de la situación.

El enfoque tradicional (dentro de la perspectiva práctica) implica una cultura que se asienta en la actividad sin reflexión, desarrollada de manera intuitiva y fuertemente rutinizada. Según Pérez Gómez, ésta es la concepción que impera en las Escuelas de Formación del Profesorado de Primaria, implícitas en las propuestas de “prácticas” y en los procesos de iniciación profesional de los novatos en las escuelas y centros de bachillerato,

“...abandonados tan prematuramente a las presiones de la cultura profesional organizada institucionalmente... Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la practica en el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias de la institución escolar.” (Pérez Gómez, 1992:411).

El enfoque reflexivo sobre la práctica pretende un conocimiento que evite el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional. Dewey, Schwab, Fenstermacher y Schön son algunos de los referentes más significativos en los que se ha basado esta línea de formación. Todos parten de una profunda crítica a los enfoques tecnológicos Fenstermacher (1987) por ejemplo propone lo que denomina el enfoque educativo en el desarrollo profesional del docente apoyando su intervención autónoma en la incorporación de conocimiento significativo y relevante para comprender y experimentar en cada contexto singular. La actuación del profesor/a se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la vida de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula.

Schön (1983) clarifica las características del conocimiento profesional del docente y de los procesos de formación y cambio. Se propone desarrollar una

¹ Para un desarrollo más profundo de esta perspectiva y de la racionalidad que implica ver Schön, (1983); Habermas (1981,1987).

nueva epistemología de la práctica profesional que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva. Así, explora las particularidades del “pensamiento práctico” del profesional cuando se enfrenta a los complejos problemas de la práctica. Distingue tres conceptos diferentes:

- conocimiento en la acción
- reflexión en la acción
- reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El primero se manifiesta en el saber hacer, un conocimiento fruto de la experiencia y consolidado en semiautomatismos. Cuando pensamos sobre lo que hacemos aparece el segundo tipo, un conocimiento de segundo orden, o metaconocimiento, que dialoga con la situación problemática, pero que no tiene las condiciones de sistematicidad y distanciamiento que requiere el análisis racional. En estos casos es muy difícil separar los componentes emotivos que la acción genera de su reflexión. Es el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Reflexión crítica según Habermas) es el análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción. En estos momentos se está liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica y se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo las características de la situación problemática sobre la que actúa el profesor en la práctica. Supone un conocimiento de tercer orden.

La perspectiva crítica, es una tradición radical en la formación del profesor que pretende desarrollar a la vez el pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción, implica por lo tanto la problematización de la tarea de enseñar y la del contexto en que se realiza (Zeichner, 1990). Como afirma este autor, el objetivo de los programas de formación del docente pretenden preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela.

Dentro de este enfoque se enfatizan:

- la adquisición de un bagaje cultural de orientación política y social.
- el desarrollo de las capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, con el objeto de desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante.
- el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

La investigación-acción es una metodología que vehiculiza este enfoque para mejorar la práctica, entendida ésta como una actividad ética y no

instrumental a través de la cual se transforman los participantes al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento. Como afirma Elliot (1990, p. 11):

“Si la investigación/acción consiste en el desarrollo de una forma de comprensión práctica, constituye un modo de búsqueda que reconocer plenamente las “realidades” que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo, resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas, mediante la abstracción teórica, pero debe utilizar, e incluso genera, teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso. En la investigación/acción la comprensión teórico-analítica tiene una relación de subordinación al desarrollo de una apreciación holística o sintética de la situación como un todo.”

En función de estas perspectivas, la investigación en formación de profesores ha centrado sus análisis en conceptos claves en la caracterización de la función de profesores. Cada una de ellas adopta una postura con relación a la consideración del profesor como profesional, su autonomía en la realización del trabajo, a las características de su carrera profesional... conceptos tomados de la sociología de las profesiones que se transformaron en potentes para definir la profesión docente en un determinado momento, pero que se realizaron en función de comparar a ésta profesión con aquellas del tipo liberal que servían como modelo de “las profesiones”.

Desde allí se ha caracterizado a la docencia como una profesión con características “semi” es decir una semiprofesión, con carrera plana, predominantemente femenina, con escasa autonomía y con una tendencia a la proletarización, aislamiento... categorías teóricas utilizadas con frecuencia por los numerosos estudios sobre el profesorado para explicar la “desprofesionalización”, la escasa consideración profesional. Como señala Montero (1998, p.7)

“...parece imprescindible avanzar en una dirección distinta a la de ajustar a los diferentes profesionales de la enseñanza bien al perfil extraído del análisis de las profesiones clásicas, bien a un perfil profesional ideal que ignora las características contextuales de la actividad profesional de los profesores. Para poder hacer esto es necesario realizar estudios dirigidos a identificar la especificidad profesional de los profesores en los contextos específicos de sus prácticas y desde su protagonismo.”

La complejidad de la vida en estos finales de siglo exige la movilidad de las constantes, los cambios vertiginosos exigen el abandono de todos los simplismos, “la búsqueda de una complejidad intelectual capaz de dar cuenta de la complejidad real” (Savater, 1991, p. 18). En este contexto, tanto la formación del profesorado, como las ideas acerca de la profesión no pueden

quedar estáticas ni rígidas. Profesores y profesoras se enfrentan hoy a presiones sociales de mayores demandas y expectativas para con la escuela: medio ambiente, droga, guerra, SIDA, alcoholismo, marginación, sumados a la influencias de los medios de comunicación social y de las Tecnologías de la información, golpean las puertas de una institución nacida, creada y organizada para otras circunstancias.

Son los profesores y profesoras los que se enfrentan hoy en día a esas presiones y demandas, a pesar que muchos auguraban la muerte de esta profesión o la pérdida de su función social (Lyotard, 1989). No es posible atribuirles todos los males, pero tiene una cuota de responsabilidad que no es posible eludir. Según el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996),

“Nada puede reemplazar el sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias de conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno...” (Delors, 1996, p.21)

La formación del profesorado (tanto inicial como continua) no puede dar la espalda a esta situación y asumir también, desde las diferentes instituciones de formación, la responsabilidad que le compete en la preparación de los profesores y profesoras para el siglo XXI.

3. La construcción de la identidad como base de análisis en la formación del profesorado

Debemos incluir en la clasificación anteriormente citada, el período denominado por Bolívar (1995) (que lo ha tomado de Lather -1991-) “la diáspora postparadigmática” que justamente se ha caracterizado por deconstruir (Derrida, 1972) los paradigmas recibidos, deshaciendo los contenidos de cada uno y abogando por la pluralidad de discursos. Esta teoría ha afectado tanto a la teoría curricular (Elbaz, Mc.Laren, Giroux) como a la formación del profesorado.

Esta nueva idea desde la que se rompen las fronteras de los paradigmas estáticos, en donde prima la incertidumbre, genera confusión pero al mismo tiempo enriquecimiento en la formación del profesorado que debe adaptarse a la práctica profesional de estos futuros profesores que es también incierta. Entre ellas interesa resaltar las teorías posestructuralistas que aportaron una nueva visión a la visión de la formación del profesores mostrando alternativas a las clasificaciones ya comentadas. Recuperan al sujeto, como sujeto social, síntesis de múltiples determinaciones, en quien se han encarnado las estructuras.

Comienza a valorizarse para la investigación al sujeto que lleva adelante determinadas prácticas, quien se ha socializado en un determinado medio social y cultural y es el protagonista de las investigaciones que intentan comprender a la enseñanza y a la formación para la enseñanza. Así las viejas discusiones entre hermenéuticos y críticos se sintetizan en investigaciones que tienen como centro al sujeto y que focalizan las relaciones que tejen en cada situación el orden social y permiten considerar el carácter histórico de la subjetividad así como el concepto de individuo (Gewerc, 1998).

Desde esta perspectiva cada momento histórico determina condiciones para la construcción de identidades que permiten adaptarse a las condiciones sociales y pensarse como partícipe de ellas. La identidad profesional de los profesores, está condicionada por determinantes históricos de esa profesión desarrolladas en la propia historia de la escuela como institución.

Los sujetos en formación comienzan a construir su identidad profesional desde su propia historia personal como alumnos y continúan con ello en los inicios de su socialización en las instituciones de formación inicial y en las escuelas donde desarrollan su práctica. En este proceso se aprende un modo de ser y de hacer en la profesión que es al mismo tiempo individual y social, que está determinado por la historia y por las condiciones sociales en las que se desarrolla. Los estudios de la identidad profesional ayudan a pensar en un profesor concreto en lo que es y no en lo que debería ser, y en una formación que permita pensar en cómo se está desarrollando la construcción de la identidad profesional, los elementos que la están determinando.

La perspectiva de la identidad es utilizada desde líneas socio-pedagógicas para abordar las problemáticas de las prácticas profesionales desde el actor, como sujeto que está determinado por su historia. Podemos mencionar como pioneros en ésta línea a Barbier, (1992); Britzman (1992); Novoa (1992); Huberman (1989,1992); Michael, (1996); Remedi (1986,1993); en España, fundamentalmente han trabajado en este sentido, Bolívar (1997 a y b); Fernández Cruz (1995) con aportaciones de los ciclos de vida a la construcción de la identidad profesional, y Gewerc (1998).

La noción de identidad profesional se ha transformado en un referente obligado para todos los que trabajan desde una perspectiva de integración y constructivista. Permite articular las categorías de pensamiento que antes estaban separadas, como objetivo-subjetivo; psíquico-social; pensamiento y acción; proceso-producto; etc. Se está constituyendo en una opción útil para pensar y también para acompañar las transformaciones y recomposiciones que operan hoy en día que intenten incorporar al sujeto inserto en las estructuras objetivas.

Aborda la construcción mental y discursiva que los actores sociales operan sobre ellos mismos o de otros actores sociales con los que ellos entran en contacto. Es decir, lo que estos actores sociales dicen de sí mismos, la historia

que nos cuentan. Como dice Ricoeur (1987) es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos una identidad. Es un concepto que habla de la subjetividad, pero desde la idea que esa subjetividad ha construido su texto en lo social.

¿Cómo se construye? Durante el proceso biográfico, en un juego de transacciones permanentes entre las demandas sociales (a través de sus instituciones) que atribuyen identidades preestablecidas, que determinan continuidades y rupturas del orden social y el aporte personal y biográfico que puede reclamar ruptura con las identidades preestablecidas. Las identidades heredadas, aceptadas o rechazadas y la identidad vivida en continuidad y ruptura con las precedentes. Es una negociación entre los que proponen identidades virtuales y las trayectorias individuales (Dubar, 1994).

En este proceso influyen las categorizaciones sociales (las imágenes sociales que se tienen de los profesores como profesionales) aunque sin determinarlas mecánicamente, ya que los individuos de cada generación reconstruyen sus identidades sociales reales a partir de las precedentes heredadas. Por otra parte, las mismas categorías de identificación social evolucionan con el tiempo y permiten las anticipaciones recíprocas sobre las cuales pueden insertarse las negociaciones e las identidades.

Para Dubar, (1994, p. 11), “la identidad es el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural e diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones.” De esta manera, las identidades sociales y profesionales típicas no son ni expresiones psicológicas de personalidades individuales ni el producto de estructuras o políticas económicas. Son construcciones sociales implicadas en la interacción entre trayectorias individuales y los sistemas de empleo, de trabajo y de formación. Producto de procesos de socialización, las identidades constituyen formas sociales de construcción individual de cada generación, dentro de cada sociedad.

Esta noción ayuda a pensar en la formación de profesores como una cuestión más compleja que la adquisición de determinados contenidos o destrezas. Explica cómo las prácticas están socialmente construidas, se ven en las historias personales y que las transformaciones de rutinas que forman parte de lo “normal” o lo “habitual” en el trabajo cotidiano, no se producen de súbito sino que implican un proceso mucho más complejo que abarca a la misma institución en ese cambio.

La docencia, como toda práctica social es compleja y contradictoria, desde este enfoque se sugiere que los proyectos y procesos de formación no las cristalicen utilizando modelos ideales a los cuales los profesores deben aproximarse, sino que asuman una visión problematizadora que abraza la posibilidad de deconstruirlas, reconociendo sus límites y posibilidades.

Esto significaría tomar conciencia de los modos propios de actuar y de las formas que se han construido en los procesos de socialización. El recono-

cimiento del profesional que se es, lo que se piensa y de cómo se llegó a serlo y pensarlo permite visualizar aquellas cuestiones de la historia y de la institución que han atado las identidades. Repensarlas, re-construir las trayectorias (Ferry, 1990) y con ellas la identidades, se transforma entonces en una modalidad de formación diferente.

Perspectiva que aleja la posibilidad de una formación restringida sólo a lo metodológico, y se acerca a una más centrada en la didáctica y la organización escolar ya que la complejidad de las prácticas profesionales que aquí están en juego requiere una formación que abarque toda la problemática interrelacionando las prácticas tal como sucede en la vida cotidiana. Una formación que integre esto, requiere un conocimiento del entramado institucional en donde se desarrolla, de los juegos micropolíticos que aparecen, de los requerimientos institucionales, de las demandas de los estudiantes, del juego permanente entre la político y lo técnico... En suma, un conocimiento de los contextos en donde se desarrolla la práctica, que sin duda son texto, y que permitirá comprender mejor las propias actuaciones y por ende tomar las decisiones que se consideren pertinentes como producto de un conocimiento profundo de esa realidad.

“Lo que el individuo llega a ser depende de los esfuerzos reconstructivos que acometa.” (Giddens, 1995, p. 99)

Es necesario entonces, “pensar la formación como apertura a competencias contextuales que capaciten al futuro docente para analizar la realidad en que le corresponda actuar y le posibilite elaborar alternativas ante condiciones complejas, diversas y cambiantes” (Edelstein, 1994, p. 5). Pensar en una formación que apunte a la reconstrucción de las identidades, integrando en ella los procesos individuales con los institucionales, los momentos de la vida con los de la institución. Si son los hombres y las mujeres los que hacen/construyen las instituciones (Berger y Luckman, 1984) entonces también es posible pensar que son también ellos quienes las transforman, transformándose al mismo tiempo a sí mismos.

4. Formación del profesorado y Tecnología Educativa

La formación de profesionales de la educación en el ámbito de la Tecnología Educativa tiene un importante reto que cumplir. Estamos obligados, entonces, a concebir la formación de manera plástica y cambiante. Este mundo en que vivimos no nos permite establecer modelos de actuación con demasiada estabilidad y debemos acostumbrarnos a un nuevo ritmo, más reflexivo, que nos permita reconocer hacia dónde vamos y para qué y, en este sentido, cuál es la idea de escuela que tenemos y cuál es la que queremos tener (Cebreiro y Gewerc, 1997).

¿Cómo debe ser esa formación? ¿Qué enfoques o criterios se toman para su desarrollo? ¿Cómo se aporta desde cada asignatura a la formación de estos futuros profesionales?

Es importante definir los contenidos y los métodos que los profesores deben poseer acordes con las características de nuestra sociedad (calificada como de la información, informatizada, tecnológica) y en torno a la influencia que la información y la comunicación tienen en los ámbitos de la actividad económica, en la gestión política, en el consumo, en el ocio, y, en definitiva, en la cultura. Si la información viene alterando el orden de los valores sociales, el estilo de vida de las colectividades, nuestras actividades cotidianas y las del conjunto de instituciones sociales en donde nos encontramos inmersos, la formación tienen que hacer frente a esta necesidad de adaptación a la complejidad creciente del mundo en que vivimos.

En el contexto que le compete las asignaturas del área, la formación está íntimamente relacionada con los enfoques que se adopten en relación tanto al lugar de ellas en la didáctica como a las definiciones de lo que se espera del profesor y de la escuela en este fin de siglo. Esta formación puede ser entendida como el aprendizaje de destrezas que permitan la utilización de determinados aparatos en situaciones de enseñanza. Enseñar a utilizar los medios, y a partir de allí, analizar cuáles son los contenidos más adecuados,

“...cuando se plantea la Formación del profesorado de Educación Secundaria para que se incorpore a las Nuevas Tecnologías surgen toda una serie de preguntas entrelazadas, con los propósitos de esa formación, sus aplicaciones y significados, es decir, para qué enseñarles a utilizar esos medios, qué contenidos son los más adecuados...” (Carrera, 1998, p.436)

Es decir aprender a usar adecuadamente las “Nuevas o viejas Tecnologías”, con pertinencia en función de los contenidos a desarrollar e integradas al currículum. Pero esta perspectiva, desde nuestro punto de vista, implicaría una concepción de las Tecnologías como “aparatos”, obviando de considerar las condiciones sociales que generan las nuevas formas de procesar la información y el cambio fundamental que esto significa para la escuela y los profesores.

Saber utilizar oportunamente un vídeo, o un programa de ordenador, para el desarrollo de los contenidos, sacándole el máximo de provecho es importante, pero la formación para el contexto de la sociedad informatizada significa un cambio de enfoque con relación a lo que tiene que ser la educación, el aprendizaje y la función del profesor. Cuestiones éstas que deben abordarse en un proceso de formación **en** Tecnologías educativas y no sólo **con** Tecnologías educativas, si no queremos quedarnos en una concepción técnica de la formación y de la enseñanza.

La formación en el área de Tecnología Educativa tendría que avanzar más allá de abogar por la generalización de su utilización en las educación formal

o no formal (aunque esto sea importante) hacia una modificación de la concepción misma de la enseñanza, de los conocimientos, y por lo tanto de las identidades profesionales que se construyen en el seno de las instituciones. Si el futuro docente aprende a ser profesor cuando es alumno, y reproduce en cierta medida condiciones o rituales que ha visto en su trayectoria a sus propios profesores, se hace necesario entender el cambio a que estamos sometidos en el contexto actual, cuestión que implica cambios en la enseñanza en su estructura más interna.

Este cambio (que ya hemos considerado un revulsivo) significa un tratamiento diferente de la información, de la secuencia, de los modos de búsqueda y de la función del profesor en ese contexto. Si la escuela y los profesores están preparados para una enseñanza “de todo a todos”, donde el profesor es el que organiza la información, la transmite a sus alumnos, les ordena las tareas... tenemos que comenzar a preparar para otro tipo de aula, donde cada alumno puede elegir el camino de su aprendizaje, así como las búsquedas más pertinentes; y el profesor/ra tiene que conocer cuál es su lugar en ese contexto.

Si fuese una cuestión de aprender a manejar los aparatos y a utilizarlos en el modo y en el momento adecuado, sería una tarea muy sencilla, se trata de la construcción de una nueva identidad profesional y también de una nueva escuela. Si se entiende como un trueque y en vez de las prácticas de pizarra éstas se sustituyen por diferentes aparatos (ordenador, vídeo...) pero la estructura de la enseñanza se mantiene intacta, si los contenidos, las formas de acceder a ellos, la relación docente-alumno, la evaluación... no se modifican, estamos poniendo espejitos de colores en la escuela, la hacemos más “moderna”, más “divertida”, pero no se han modificado los procesos que están en juego en ella.

La actual Reforma educativa aplica sobre el profesorado y su ejercicio profesional un papel primordial en el desarrollo de las nuevas propuestas curriculares y por lo tanto descarga en ellos un amplio margen de responsabilidad en el logro de la deseada “calidad”, proponiendo un nuevo perfil profesional del docente que se concreta en “un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesada en la educación.” En ese contexto ¿cuál es el enfoque de formación (inicial y continua) adecuado? Creemos que de nada serviría enseñarle a un profesor estrategias metodológicas para utilizar el vídeo en el aula si considera que lo que el alumno debe aprender está en los libros o que la cultura audiovisual es sólo para los ratos de ocio.

Según Schön (1992) lo sustantivo de la formación debe articularse en torno a tres ejes: conocimiento de la materia disciplinar, de la situación práctica y la experiencia en la práctica reflexiva. Con esto refuerza la idea de una formación muy centrada en el contexto de la enseñanza y en el análisis del tejido organizativo donde se anudan un conjunto de normas (tanto explícitas como implícitas) prefigurando flujos de información y vías de comunicación

y configurando los modos de hacer apropiados a ese contexto. Es el espacio de producción del discurso que determina tanto los significados como los usos del conocimiento y las herramientas de trabajo, sean libros u ordenadores.

Compartimos la expresión de Ferry (1991, p. 54) cuando expresa que “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”. La formación en el campo audiovisual y tecnológico estaría comprendida en la reconstrucción social y dialéctica del entorno, en donde se indaguen sobre las relaciones posibles, explícitas e implícitas entre la cultura audiovisual y la académica, así como sobre las nuevas relaciones organizativas y sociales que imponen los artefactos tecnológicos en los contextos e enseñanza:

“El análisis y la reflexión deben permitirle al profesorado “situarse” en su profesión para interpretar adecuadamente el sentido y alcance de las presiones que hoy recibe la escuela para tecnologizarse.” (San Martín, 1995, p. 255)

El profesor y el futuro profesor se han formado en una cultura centrada en la aproximación lecto-escritura al texto, a través de la cual interpretan y transmiten el conocimiento. Esto conlleva formas de hacer y de valorar el hacer muy estructuradas a través de la historia personal, que es importante revisar. La modificación de estas formas de pensamiento y acción que resultan de la identidad construida no se produce solamente porque los futuros profesores aprendan a manejar una cámara de vídeo o se empapen de cuál es el mejor momento para introducir una película en su diseño curricular. Requiere un trabajo de reflexión más a fondo sobre las cuestiones que son lo sustantivo del problema, situando a los profesores en el entramado de relaciones que existe entre la cultura, la producción y distribución del conocimiento y la escolarización institucionalizada.

“No se pretende desde la formación del profesorado desvelar todos los secretos que guarda la “caja negra” de las tecnologías y medios de comunicación social. Más bien se trata de generar situaciones de las cuales el profesorado extraiga conclusiones, tanto de conocimiento como metodológicas, a partir de la contraposición de dos universos discursivos, el de la institución escolar y el de los medios y tecnologías de comunicación social. (San Martín, 1995, p. 259)

Las tecnologías de la información como recurso para la enseñanza, implican y requieren mucho más que unas simples destrezas de manejo, entre otras razones porque están vinculadas al universo que las genera y esta dependencia tiene tal potencial que un uso poco cabal conllevaría inexorablemente la desprofesionalización de los docentes y la pérdida de la autonomía discursiva de la escuela. Es decir, que la aplicación en contextos escolares

y no formales de estas tecnologías requiere dominar su cultura y genealogía, no sólo por criterios de eficacia sino para situarlas educativamente en el lugar que les corresponden.

Bibliografía

- Barbier, J.M. (1992): "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation", en *Formation Permanente*, 122, pp.11-26.
- Berger, P., Y Lukmann, TH., (1984): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amarrortu.
- Bolívar, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Granada, FORCE.
- Bolívar, A. (1997): "Proyecto de investigación: Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria . Bases para su desarrollo y propuesta de itinerario de formación." (Documento policopiado)
- Bolívar, A. (1997): *La investigación biográfica - narrativa en educación. Guía bibliográfica*, Granada, FORCE.
- Britzman, (1992): "The terrible problem of knowing thyself: toward a poststructural account of teachers identity" in I.C.T: An interdisciplinary journal of curriculum studies, 9(3), pp.23-46
- Carrera Gonzalo, M.J. (1998): "La renovación pedagógica del profesorado en el marco de las nuevas tecnologías", en Fernández Cruz, m. Y Moral Santaella, C. (EDS.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*, Granada, FORCE, pp: 435-455
- Cebreiro, B. y Gewerc, A. (1997): "Tecnología educativa y prácticas formativas: ¿Reproducir o transformar?", en *Innovación pedagógica y políticas educativas, XI Congreso Nacional de Pedagogía*, Tomo II, Conferencias y Comunicaciones, San Sebastián, 1996, Sociedad Española de Pedagogía, pp.241-247.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, UNESCO/Santillana, Madrid.
- Derrida, J. (1972): *Marges de la philosophie*, París, Minuit.
- Dubar, C. (1994): *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Edelstein, G. (1994): "Formación docente universitaria", Ponencia presentada en Congreso Nacional de Educación Física, Ministerio de Educación y Cultura -Subsecretaría de Gestión Educativa, Córdoba-Argentina, junio de 1994, material policopiado.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

- Escudero Muñoz, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa", en Villar Angulo, L.M.: *Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones"*, Alcoy, Marfil, pp:185-225.
- Escudero Muñoz, J.M. (1987): "La investigación-Acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias", *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3 (julio), pp:5-40.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990): "Tendencias actuales en la investigación educativa: los retos de la investigación crítica", *Curriculum*, 2,3-26.
- Fenstermacher, G. (1987): "On understanding the connections between classroom research an teacher change", *Theory into Practice*, XXVI, 1, 87, pp: 3-8.
- Fernández Cruz, M. (1995): "Ciclos de vida profesional de los profesores", *Revista de Educación*, 306, pp:153-203.
- Fernández Cruz, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, FORCE.
- Fernández Pérez, M. (1988): *La profesionalización del docente*, Madrid, Escuela Española.
- Gewerc Barujel, A. (1998): "Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas", Universidad de Santiago de Compostela, Tesis doctoral.
- Honey, M. Mcmillan Culp, K. Y Carrigg, F. (1999): "Perspectivas en investigación tecnológica y educativa: Lecciones del pasado al presente" en, The Secretary's Conference on Educational Technology -1999- Washington, <http://www.ed.gov/Technology/TechConf/1999/whitepapers/paper1.html>.
- Huberman, M. (1989): *La vie des enseignants -evolution e bilan d'uneprofession*, París, Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1992): "O ciclo de vida profissionnal dos professores" en, NOVOA, A., *Vidas de Profesores*, Porto, Porto De., pp: 31-62.
- Lyotard, J..F. (1989): *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Michael, M. (1996): *Constructing identities*, London, Sage Publications.
- Montero, M.L. (1990): "La enseñanza como profesión y el profesor como profesional", Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela-inédito.
- Montero, M.L. (1998): "Características y funciones del profesor en una sociedad en cambio" en, Imbernón, F. y Ferrerés, V. (Coords.): *Formación y actualización de la función pedagógica*", Barcelona, Síntesis.
- Novoa, A. (1992): *Vidas de profesores*, Porto, Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en Gimeno, S. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal., pp: 95-138.

- Pérez Gómez, A. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas." en, Gimeno, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp: 398-429
- Popkewitz, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- Remedi, E. (1990): *Vida académica y procesos de gestión. Trayectoria, quehaceres e identidades*, México, Departamento de Investigación Educativa, CINVESTAV.
- Remedi, E. ; Landesman, M.; Edwards, V.; Aristi, P Y Castañeda, A. (1985): *La identidad de una actividad: ser maestro*, México, Temas Universitarios, UAM-X.
- Ricoeur, P.(1987): *Tiempo y narración, vol I yII*, Madrid, Cristiandad.
- Sanz Lobo, M^a D.; Cebreiro López, B.; Gewerc Barujel, A. (1998): "El CAP y la profesionalización del profesor de secundaria: una mirada desde dentro de la institución" en, Domingo Segovia, J.; Gómez Miranda, J.C. López López, M.C. Y Pela Hlta, M.A. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, FORCE, Universidad de Granada, pp: 88-97.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*, Londres, Temple Simith.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. (Trad. En cast. Montero, L. Y Vez, J.M.), Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.
- Shulman, L.S. (1986): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M.C.: *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós/MEC, pp:8-90.
- Zeichner, K. (1990): "Contradictions and tensions in the profesionalization of teaching and the democratization of schools", Trabajo presentado en la Asamblea Anual de la American Educational Research Association, Boston, Abril.
- Zeichner, K. (1993): "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp:44-49.