

¿ENTRETENER, ENSEÑAR, EDUCAR? LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Juana M.^a Sancho Gil

D. Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona

Referirse a la formación del profesorado en la Sociedad de la Información implica situar su tarea en el entramado de cambios y persistencias que la configuran y marcan el sentido de su evolución. Así, el primer apartado de este texto, haciendo especial hincapié en el ámbito de la educación, se dedica a perfilar los desencuentros, desequilibrios y conflictos de una sociedad en la que pesa tanto lo que no cambia, como lo que lo hace demasiado deprisa. La segunda parte aborda la perplejidad, la sensación de desbordamiento o el renovado interés mostrado por el profesorado ante el reposicionamiento experimentado por su profesión, para acabar con las implicaciones de la decisión de entretener, enseñar o educar al alumnado. Finalmente se trata los perfiles profesionales y las dimensiones formativas que se vislumbran para una profesión cada vez más paradójica.

SOBRE CAMBIOS Y PERSISTENCIAS

Los últimos años de un siglo que termina para los países que marcan la pauta de la actualidad se han caracterizado por la confluencia de un conjunto de factores tecnológicos, políticos, económicos, culturales y sociales que ha contribuido a crear la sensación, unas veces real y otras aparente, de estar sometidos a profundas transformaciones.

El ámbito de la educación, reconocido como uno de los más estables en su arquitectura simbólica, organizativa y artefactual, no se ha sustraído a este discurso¹. Medios de comunicación, intelectuales, políticos y publica-

¹ Como se ha indicado de forma repetida, si un médico del siglo XIX se encontrase de pronto en un hospital de un país accidental tendría serias dificultades en entender lo que sucede a su alrededor; si un ingeniero, un químico o un arquitecto entrasen respectivamente en una fábrica, un labo-

ciones varias hablan de los «cambios vertiginosos» que suceden a nuestro alrededor y de la necesidad de que las instituciones educativas «respondan», «den cuenta», o «se adapten» a estos cambios. «Crecimiento acelerado y cambio vertiginoso» surgen como nuevos eslóganes de un tiempo y un espacio, en el que, en realidad, cuando se traspasa la epidermis del fenómeno y se pasa del ensayo superficial a la investigación y el análisis profundo, lo que se ve es mucho «más de lo mismo» y mucho menos «cambio radical».

Este alegato de lo «emergente», lo «rápido», lo «vertiginoso», lo «acelerado», enmascara muchos aspectos de la realidad y hace, una vez más, patente la «importancia de que todo cambie para que todo siga igual». Esta aproximación a la fenomenología de la sociedad que nos ha tocado vivir, no significa dejar de reconocer que en los treinta, cuarenta, cincuenta o sesenta años de vida del profesorado que hoy trabaja en escuelas y universidades hayan sucedido hechos importantes que marcan el sentido de nuestras vidas, las del alumnado y la evolución de los propios entornos docentes. Sin embargo, entiendo que un acercamiento más complejo y desapasionado al tema, por difícil que sea analizar fenómenos que están, nos están sucediendo, y somos los seres humanos los que los hacemos suceder, puede ofrecernos una mejor posición para «entender» el mundo y tomar posiciones en él. De conseguirlo, estaremos más preparados para actuar desde nuestras convicciones fundamentadas, que no fundamentalistas, que para inhibirnos o dejarnos arrastrar por las circunstancias. Hecho que suele conllevar el alto precio de la de alienación o aislamiento.

En este intento, una metodología adecuada para hacer explícitos los intereses que subyacen al discurso del «cambio vertiginoso», podría derivarse de las aportaciones de sociólogos como Pareto (1966) y comenzar a situar los elementos de «cambio» y los de «no-cambio» presentes en nuestra sociedad. Llevar a cabo este análisis en nuestra vida cotidiana y profesional, como parte de una investigación sistemática o como forma de entender el trabajo de un profesional de la enseñanza que ha de poder «entender» la sociedad en la que vive, para poder ayudar a su alumnado a interpretarla y valorarla, puede sernos de gran ayuda.

Así, hasta el final de este primer apartado, señalaré, a modo de pinceladas impresionistas, elementos de cambio y no-cambio presentes en nuestra sociedad y que contribuyen a aumentar el desequilibrio de los sistemas, generando situaciones y conflictos de difícil resolución.

ratorio o un estudio de arquitectos, le pasaría lo mismo. Pero si un docente de ese tiempo retornase a una clase, encontraría, en un abrumante número de casos, escenas extremadamente familiares. Un libro desde el que podría dictar, explicar o poner deberes al alumnado, una pizarra y unos espacios de clase dispuestos en filas y columnas. Así pues, no le resultaría demasiado difícil ponerse a dar clase al día siguiente.

ELEMENTOS DE CAMBIO

1. Los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación han exacerbado los procesos de elaboración, almacenamiento y transmisión de información y conocimiento exogénico².
2. El crecimiento exponencial del conocimiento tecnológico³.
3. Las ganancias y la concentración de capital en los últimos diez años del siglo veinte han sido espectaculares⁴.
4. Las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan el acceso a un ingente volumen de información, en cualquier parte del planeta.
5. El sistema organizativo, simbólico y artefactual de la mayor parte de los trabajos y profesiones ha experimentado cambios profundos.
6. Políticos, empresarios y científicos otorgan a la educación, ahora a lo largo de toda la vida, un papel fundamental.

ELEMENTOS DE NO-CAMBIO

1. Los individuos no han aumentado de forma significativa su capacidad para recibir información y darle sentido (conocimiento ontogénico). Esta constatación conlleva la paradoja de que un hombre o una mujer actual, con mucho más acceso a la información sea, de hecho, más ignorante de su mundo que un individuo de siglos anteriores. Porque, proporcionalmente, sabe mucho menos de lo que ignora (Sotelo, 1987).
2. Para la mayoría de los seres humanos la vida no sólo no ha mejorado sino que, en muchos casos, ha empeorado. El hambre y las enfermedades «antiguas» siguen acechando⁵.
3. El poder económico sigue concentrado en unos pocos que detentan cada día más poder.
4. El mundo sigue estando configurado y explicado por los dueños de los medios (desde el periódico local a los portales de Internet).
5. Los sistemas de explotación de los trabajadores siguen vigentes (ETTs, trabajo infantil, etc.) y en auge.
6. En la escuela pública siguen las carencias y las limitaciones administrativas.

² Como he argumentado en un trabajo anterior (Sancho, 1998), Chen (1992) realiza una distinción entre el conocimiento «ontogénico» (ontogenic) y el «exogénico» (exogenic). Considera ontogénico al conocimiento que crece en el sujeto como resultado de los procesos complejos que relacionan el conocimiento innato que emana de la expresión del desarrollo de la carga genética y el conocimiento adquirido mediante el aprendizaje en el entorno. La definición del conocimiento ontogénico permite dar cuenta de la complejidad de los procesos dinámicos endógenos sin necesidad de enfrascarse en detalles de la discusión herencia-medio. Al utilizar el concepto de conocimiento ontogénico se define la unidad de análisis como la persona individual. Todo el conocimiento y los procesos implicados en él son endógenos tanto si se sitúan en el sistema nervioso central, el límbico o el genético. El desarrollo de la escala temporal del conocimiento ontogénico equivale al espacio vital de un individuo. Esta consideración plantea algunas cuestiones. ¿Pueden aumentar los individuos, de forma indefinida, su capacidad para recibir información y darle sentido? ¿Existen tecnologías que permitan aumentar su capacidad de «almacenamiento» y proceso?

Por su parte, el conocimiento exogénico sirve para definir el conocimiento externo al cuerpo. Se refiere al conocimiento público acumulado por la humanidad de diferentes formas y a través de comple-

En el campo específico de la educación, el sentido de los elementos de cambio y no-cambio los situaré desde el alumnado, en teoría, el centro y la causa de todo este entramado que constituye el sistema escolar; y el profesorado, parte del sistema en que se le piden más responsabilidades. En este ámbito, los factores de cambio se centran en un individuo en formación (aunque en este momento se tiende a pensar que todos y todas, y a lo largo de toda la vida, lo estamos), con prácticamente el mismo bagaje biológico que sus congéneres de siglos anteriores, se encuentra con que:

- a) Debido al proceso de individuación, ha de desarrollar sus propios intereses y situarlos en relación a los de su familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación, los sistemas políticos, económicos y religiosos, las leyes del mercado, etc., etc.
- b) Ha de ampliar de forma sustancial el aprendizaje no sólo de nuevas materias (una mirada retrospectiva al contenido de los currícula escolares y universitarios nos da la dimensión de esta acumulación de temas), sino y sobre todo, de nuevos lenguajes (audiovisuales, informáticos, virtuales...), que no sustituyen a la escritura, pero multiplican las exigencias de aprendizaje y, al mismo tiempo, las posibilidades de expresión y comunicación.
- c) El sistema educativo que tradicionalmente ha valorado la capacidad para interiorizar la norma y reproducir la información proporcionada por el profesorado o el libro de texto, le comienza a pedir que desarrolle el pen-

jos procesos sociales. Las instituciones sociales y las tecnologías de la información y la comunicación son los mejores portadores de este conocimiento. La unidad de análisis para examinar el conocimiento exogénico es, entonces, el sistema social como un todo incluyendo el mundo científico, el sistema educativo, los medios de comunicación, las instituciones ideológicas diversas (religiosas, políticas...), etc. La escala temporal de este tipo de conocimiento es del orden de tres millones de años para la humanidad actual, cien mil años para el *homo sapiens*, o diez mil para la civilización contemporánea. El conocimiento exogénico es el que ha urdido el más tupido entramado con la tecnología, pasando por tres etapas: los sistemas de escritura y de numeración (en torno a 3000 años a. C.), la imprenta (s. XVI), las tecnologías electrónicas y digitales de la información y la comunicación (s. XX).

³ Hace unos años un premio nobel de Física, en una entrevista aparecida en *El País*, argumentaba que, desde la segunda guerra mundial, la ciencia estaba intentado responder interrogantes ya explicitados y resolver problemas ya planteados, pero se echaba en falta la formulación de nuevas cuestiones y preguntas.

⁴ Para Ramonet (1995), el poder político es simplemente el tercer poder. El primero es el económico, después el de los medios de comunicación. Para este autor, ni Ted Turner, presidente de la CNN, ni Rupert Murdoch, de la News Corporation Limited, ni Bill Gates de Microsoft, ni Jeffrey Vinik, de Fidelity Investment, ni Robert Allen, de ATT, ni desde luego especuladores como George Soros u otras docenas de auténticos dueños del mundo han sometido sus proyectos económicos al sufragio universal. La democracia no está hecha para ellos. Están por encima de las interminables discusiones en las que conceptos como el bien público, el bienestar social, la libertad y la igualdad todavía tienen sentido. No tienen tiempo que perder. Su dinero, sus productos y sus ideas atraviesan sin obstáculos las fronteras de un mercado mundializado. A sus ojos el poder político es simplemente el tercer poder.

⁵ Una viñeta gráfica de Romeu, aparecida este invierno en *El País*, ejemplificaba este hecho. Un personaje, con cara de «sopa», le decía a un científico: «Podéis clonarnos, pero no podéis curarnos la gripe».

samiento independiente, creativo y de resolución de problemas, que busque la comprensión antes que la reproducción mecánica y que, en definitiva, se responsabilice de su aprendizaje porque tendrá que continuar aprendiendo toda la vida.

Para el profesorado, la situación no se diferencia de forma sustancial de la del alumnado. Aunque, de forma específica, los cambios más significativos en su trabajo se sitúan en:

- a) Las características del alumnado actual. Los niños, las niñas y los adolescente que hoy acuden a la escuela tienen poco que ver en sus intereses, sistema de vida, expectativas, valores y actitudes con los niños, niñas y adolescentes que ellos y ellas fueron e incluso con su alumnado de hace diez o quince años⁶. La diversificación de los entornos de socialización propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (Sancho, 1998) ha despojado a los centros de enseñanza de su papel privilegiado de transmisores de información. Hoy el alumnado necesita más marcos de referencia y de interpretación que información. Más elementos de juicio y valoración que conocimiento pre-digerido y factual.
- b) Hasta hoy, el profesorado de secundaria se define por la materia que enseña. Profesores de matemáticas, física o lengua española se ven a sí mismos como matemáticos, físicos o literatos. Aunque no hayan inventado ningún teorema, ninguna ley física o no hayan escrito un relato. Los propios requisitos de entrada en la profesión refuerzan esta identidad profesional⁷. Sin embargo, la ampliación de la edad de escolaridad obligatoria (hasta los 16 en España, y en algunos países hasta los 18) y complejización de la vida cotidiana y la delegación de muchas facetas de la educación familiar a la escuela, hace cada vez menos importante *qué* se enseña y mucho más *cómo* y *para qué* se enseña. Esta situación es vivida por muchos docentes como «una bajada de nivel» y una «degradación» de su propia función⁸.

Estos elementos de cambio, en una institución que, como es sabido, no sólo se transforma a golpe de decretos-ley, coexisten con elementos profundamente enraizados de no-cambio tales como los siguientes:

⁶ Ver el tema del mes de *Cuadernos de Pedagogía*, 285 (Identidades emergentes).

⁷ España sigue siendo prácticamente el único país, con un sistema educativo desarrollado, en el que el profesorado de secundaria no recibe una formación específica para ejercer la formación docente. Un curso de unas 60 horas como el CAP, no puede considerarse como tal. La propia reforma de la enseñanza fue incapaz de enfrentarse con este hecho de forma adecuada. Así, cada año, a pesar de que en algunas comunidades autónomas ya se han implantado de forma total o parcial los denominados Cursos de Cualificación Pedagógica, de 600 horas, comienzan a trabajar un buen número de docentes con 60 horas de formación.

⁸ El fenómeno de reposicionamiento en el propio lugar de trabajo está teniendo lugar en muchas otras profesiones de carácter social como, por ejemplo, la sanidad (Goodson, 1999).

- a) *La compartimentación del conocimiento escolar.* La selección y articulación del contenido del currículum escolar, como se ha evidenciado de forma repetida, continúa basada en las concepciones de las disciplinas científicas del siglo XIX (Goodson, 2000), con repetidos intentos de introducir, aunque sea de forma «transversal», los temas emergentes. Esta forma de entender el conocimiento tiene consecuencias que afectan a la propia concepción de las finalidades de la escuela, sobre todo en el periodo de enseñanza obligatoria, y al conjunto de sus actuaciones (Hargreaves y otros, 1998).
- b) *La organización del espacio físico y simbólico del centro.* Estrechamente relacionado con el punto anterior, la organización física, simbólica y artefactual de los centros de enseñanza está pensada para la «transmisión» a grupos «homogéneos» de un saber considerado valioso, cuyos principales depositarios son el profesor y el libro de texto⁹. Si no es así, ¿por qué alejar al alumnado de otras experiencias de aprendizaje, de otros estímulos e interacciones que no sean las de escuchar, en posición de 4, es decir, sentado, la exposición del docente e ir copiando, con más o menos comprensión de su significado, lo que éste o ésta dice, muestra o escribe en la pizarra?
- c) *Las prácticas docentes.* Como continuación de los puntos anteriores, si el profesorado se encuentra que ha de «cubrir» un programa lleno de temas, en un determinado período de tiempo, las opciones metodológicas se reducen substancialmente. Propiciar la comprensión por parte del alumnado y su participación activa en el proceso de aprendizaje requiere tiempo, requiere confianza mutua, capacidad para negociar significados y formas de garantizar una cierta coherencia y calidad entre el proceso y el resultado de los aprendizajes. Ni la concepción actual de los centros de enseñanza ni la formación del profesorado parecen en condiciones de favorecer esto. En este contexto, la utilización de recursos fuera de la pizarra, la tiza, el libro de texto, algún vídeo informativo y algún programa de ordenador que sustituya los ejercicios de clase o del laboratorio, queda fuera de toda previsión.
- d) *La evaluación.* A pesar del casi continuo cuestionamiento de las prácticas de evaluación y su papel, muchas veces negativo, en el proceso de aprendizaje del alumnado (Sancho, 1990), de forma mayoritaria, la evaluación, que en realidad sigue siendo el examen, continúa centrada en los resultados del aprendizaje mostrados por el alumnado, mediante pruebas de papel y lápiz. Si esto no es así, ¿cómo se justifica que una alumna de segundo de ESO, con unos resultados excelentes durante todo el año en todas las actividades encomendadas, tuviese que hacer, al final del curso 1997-1998, ¡doce exámenes en una semana!? ¿Se podría argumentar que se trata de una práctica aislada, ¿o es común en

⁹ Ver el tema del mes de *Cuadernos de Pedagogía*, 290 (Nuevos entornos de aprendizaje).

la mayoría de los centros? De hecho, el sistema de evaluación parece perfectamente coherente con el de enseñanza.

Explicación —> apuntes —> memorización (¿comprensión?) —> prueba (examen):
comprobación de que se ha aprendido.

Esta concepción profundamente arraigada de la enseñanza produce inconsistencias como la que lleva al alumnado a preguntarse por qué, si hace trabajos, lo que le requiere y le lleva más dedicación y favorece su comprensión e interés, el profesorado sólo suele tener en cuenta la nota del examen. O la que represente visionar un vídeo y tratar de «evaluar» el aprendizaje logrado, mediante una prueba de papel y lápiz, a base de preguntas de conocimiento factual sobre el nombre de personajes, objetos o lugares.

- e) *La formación del profesorado.* Un tema recurrente en la historia de la renovación, la innovación o la reforma educativa se centra en la necesidad de formar al profesorado, transformar sus actitudes y expectativas, favorecer su capacidad de aprender, argumentar, realizar juicios profesionales fundamentados y aumentar y ampliar su bagaje pedagógico para que pueda poner en práctica formas alternativas y mejoradas de intervención educativa. Sobre este tema han corrido ríos de tinta, se ha explorado desde las perspectivas más variadas y se han realizado múltiples propuestas. En este contexto señalaré dos aspectos que considero fundamentales por su efecto la menguada influencia de la formación del profesorado en la mejora de su práctica. Me refiero, por una parte, a la baja autonomía de la profesión docente y su dependencia de los mandatos de la Administración. Situación que favorece actitudes de resistencia y modos funcionariales que dificultan el desarrollo del pensamiento y la acción profesional intelectualmente independiente y socialmente comprometida. Y, por la otra, en relación directa a las tecnologías de la información y la comunicación, la tendencia a centrar la formación en la utilización de las herramientas, compartimentando todavía más la formación, no cuestionando las preconcepciones y expectativas del profesorado, no facilitando elementos para un cambio en las prácticas docentes y dejando intactos los problemas básicos de la enseñanza actual, en parte reflejados en los párrafos anteriores.

Pero ¿qué posiciones adopta el profesorado frente a esta situación?

PERPLEJO, DESBORDADO, INTERESADO

Hoy, al profesorado, sobre todo de enseñanza pública, se le pide realizar una tarea ingente que, desde luego, va más allá de enseñar ciencias sociales o economía doméstica. Como sintetiza Hargreaves (2000: 58):

«Desde la proliferación de la escolaridad de masas en todo el mundo, la enseñanza pública ha sido repetidamente cargada con la responsabilidad de salvar a la sociedad. Se ha esperado que rescatase a niños y niñas de la privación y la pobreza; reconstruyese el sentido de nación después de una guerra; consiguiese la alfabetización universal como plataforma para la economía; crease trabajadores cualificados incluso cuando el mercado necesita pocas personas cualificadas; desarrollase la tolerancia entre la infancia y la adolescencia, en naciones en las que los adultos están divididos por conflictos étnicos y religiosos; cultivase los sentimientos democráticos en sociedades que llevan las cicatrices del totalitarismo; mantuviese económicamente competitivas a las naciones desarrolladas y ayudase a las que están en proceso de desarrollo a serlo; y como proclaman las metas para la educación del 2000 de Estados Unidos, eliminase las drogas, acabase con la violencia y prácticamente hiciese una reparación de todos los pecados de la presente generación mediante la preparación que los educadores ofrecen a la generación del futuro».

Además, también se le pide que represente un papel fundamental en desarrollo de la sociedad de la información, lo que presupone el desarrollo de una nueva profesionalidad.

«Como catalizadores de sociedades de la información, los docentes tienen que poder desarrollar una forma especial de profesionalidad, una nueva profesionalidad, en la que puedan aprender a enseñar de forma diferente a como ellos fueron enseñados; en la que puedan poner en práctica estrategias docentes que intensifiquen los nuevos objetivos de aprendizaje requeridos por quienes han de poder realizar análisis simbólicos; en las que puedan dedicarse a seguir su propio aprendizaje mucho más allá de su cualificación inicial; en la que puedan trabajar de forma efectiva con otros y estar dispuestos a aprender de sus colegas del centro y fuera del centro; en la que vean a las familias y la comunidad como fuentes de aprendizaje y apoyo y no sólo como un cúmulo de carencias; y en la que puedan convertirse en sus propios agentes de cambio cualificado, respondiendo con rapidez y efectividad a los cambios sociales y educativos que suceden en torno a ellos» (Hargreaves, 2000: 59).

Sin embargo, de forma paradójica, esta profesionalidad tan compleja y comprometida la ha de desarrollar un colectivo que siempre ha tenido dificultad para expresarse con voz propia, una voz todavía más diluida en el complejo entramado social y tecnológico. A menudo, al profesorado, se le considera mal pertrechado para decidir sobre el futuro de la educación, por carecer de conocimiento y visión global de lo que sucede en el 'mundo real', fuera de las aulas. Otras veces, su exclusión es fruto de su propia inhibición. Sin

embargo, en la mayoría de las visiones sobre la educación, incluso las más tecnológicas, se magnifica su papel, planteándose la paradoja de considerarse imposible pensar en una educación del futuro sin él, pero apuntando, al mismo tiempo, el freno que supone para ese mismo futuro tener que contar con él.

En el caso concreto de España, los movimientos tradicionales de renovación pedagógica, que pusieron su pensamiento, su voz y su acción en el importante proceso de democratización de la enseñanza desde los años sesenta, han ido perdiendo su presencia y reconocimiento. Un importante proceso de desprofesionalización sitúa hoy al profesorado en una tesitura compleja. Por una parte, como hemos visto a lo largo del artículo, se le pide que desempeñe cada vez más roles y realice más acciones más y más complejas. Y a su vez, depende cada vez más de las recomendaciones de los expertos. Esto lo pone en una situación paradójica. ¿Cómo puede promover la autonomía alguien que no es autónomo? ¿Cómo puede favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida alguien a quien se le niega que puede aprender? ¿Cómo puede enseñar a resolver problemas alguien a quien se le dice cómo ha de resolverlos?

En este nuevo contexto profesional, el profesorado responde con una variada gama de respuestas que van del desinterés a perplejidad, pasando por la desorientación, la sensación de desbordamiento o el interés renovado por su profesión. Cada uno de estos estados de ánimo o formas de actuar, que no pueden interpretarse como inamovibles y se ven influidas por las condiciones del propio entorno laboral, implican formas muy diferentes de plantearse el trabajo y repercuten, también de manera muy diferente, en la propia experiencia del profesorado y el alumnado.

En este sentido, en la forma de afrontar su papel en un contexto mediado por profundos cambios y persistencias, el profesorado y las escuelas tienden a orientar su actuación en tres grandes direcciones, que no tienen por qué excluirse. Así, su actuación puede apuntar *entretener, enseñar y/o educar* al alumnado.

- *Entretener*. En un mundo poderosamente influido por los medios de comunicación, el consumo de ocio y los estímulos visuales, una parte del profesorado encuentra imposible «competir» con el mundo exterior. Teme que el alumnado se «aburra»¹⁰ y centra su tarea en garantizar que el alumnado esté «entretenido». Las tecnologías de la información de última generación pueden estar presentes. Lo importante es que el alumnado se «sienta motivado», no pare de realizar actividades. Sin embargo, la cuestión estriba en dirimir el valor educativo del entretenimiento. Porque una cosa es «pasar un rato agradable» y la otra, tener conciencia de haber aprendido algo importante personal, emocional e intelectualmente hablando. Muchas actividades «entretenidas» implican poca demanda intelectual y emocional, generando, por tanto, poco aprendizaje en el momento de la vida que más capacidad

¹⁰ El verbo «aburrir» se ha convertido en la palabra más temida por familias y educadores.

de aprendizaje se despliega. Este afán por entretener, característico de los medios audiovisuales e informáticos, que va impregnando las entidades educativas, ha llevado a autores como Sartori (1998) a mostrar una gran paradoja y a argumentar sus consecuencias educativas. La paradoja la genera un mundo cada vez más complejo y con más información acumulada que utiliza como herramienta privilegiada de comunicación un medio, la televisión —o el lenguaje audiovisual— que impone una trivialización de la información y dificulta la elaboración del pensamiento abstracto y complejo. Para el autor, este hecho está abriendo una brecha cada vez más difícil de reducir, que prácticamente sólo la escuela está en condiciones de afrontar. De ahí el peligro que un exceso de énfasis en el «entretenimiento» lleve a la propia escuela a «fomentar la brecha» en vez de a reducirla.

- *Enseñar.* Un segundo grupo de docentes considera que su papel fundamental es «enseñar» al alumnado su materia. A menudo, prácticamente de la misma manera que se la enseñaron a ellos y a ellas, y siguiendo el sueño de Condorcet de una *instrucción pura*, entendida como la transmisión de conocimientos sin valor agregado. En el mejor de los casos, los docentes intentan entender su asignatura de formas diferentes de las que ellas y ellos aprendieron cuando eran estudiantes. En cualquier caso, en este marco, la utilización de cualquier medio se plegará a la visión dominante de la enseñanza y el aprendizaje que detente el profesorado. En ciertos momentos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se consideran como instrumentos para hacer la enseñanza más atractiva, más amena, con la finalidad de conseguir los objetivos de la asignatura.
- *Educación.* Un tercer grupo, a los que las nuevas condiciones de su trabajo les ha hecho conservar o aumentar su interés, encuentran en el intento de «educar», un papel más motivador. Educar implica explicitar una visión del mundo y una actitud ante la vida, que no tiene por qué ser compartida punto por punto por todos los demás. Implica facilitar al alumnado y a sus familias el ejercicio de una ciudadanía responsable. Implica centrar el proceso de aprendizaje en el alumno, ayudarle a tomar decisiones, a que aprenda de los errores, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y del de los demás. Significa aproximarse al saber desde la complejidad, desde el establecimiento de relaciones y no desde compartimentos estancos y reductos separados. Representa entender las tecnologías, sobre todo las de la comunicación, y la información, como formas de representar e interpretar el mundo, lo que lleva no sólo a consumirlas sino también a decodificar sus mensajes, valorar sus implicaciones y a utilizarlas como formas de expresión. Es evidente que en este proceso puede haber momentos de entretenimiento y de enseñanza, pero lo que prima es el aprendizaje, el valor de lo aprendido y la implicación.

Parece evidente que en la Sociedad de la Información, la definición del rol de la escolaridad y del propio profesorado tiene consecuencias importantes a la hora de pensar en su formación.

¿QUÉ FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO?

Las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales, a pesar de sus contradicciones entre lo que dicen y lo que hacen, repiten la necesidad y la conveniencia de educar, no sólo de entretener o enseñar. Y esto lo defienden tanto por su interés en contribuir a la formación de una ciudadanía responsable y democrática (Delors y otros, 1996; European Union, 1996), como por su motivación por contar con individuos económicamente rentables (OECD, 1998; ERT, 1995). La propia extensión y mantenimiento de la Sociedad de la Información depende de individuos con una buena formación. Como he argumentado en un trabajo anterior (Sancho, 1998b), los propios medios de información, desde los tradicionales como la prensa, la radio, la TV, hasta las redes telemáticas como Internet, necesitan audiencias que no sólo dominen la lengua escrita sino también la comprensión y uso de lenguajes audiovisuales e informáticos. Individuos con un conocimiento cultural de base que les permita situar y dar sentido a la información. Este interés proviene no de la inclinación a acrecentar *per se* el saber y la capacidad de aprendizaje de los individuos, sino del hecho de que está comprobado que las audiencias más cultivadas son las que más recursos de información consumen.

Este interés, interesado, por la educación, ha llevado a la OCDE (OECD, 1998), a definir el perfil «ideal» del docente del siglo XXI. Para este organismo, el profesorado requerirá:

Conocimiento del contenido de la enseñanza. Esta característica tradicional de un buen profesor no será el único atributo, pero no se ha de infravalorar su importancia. Se ha demostrado que un buen profesor necesita ser una buena fuente de conocimiento y comprensión. Sin embargo, es preciso cambiar la propia forma de acceder al conocimiento por parte del profesorado: ésta debería depender menos de la formación inicial y estar más basada en la permanente.

Saber cómo, pedagógico. El profesorado ha de ser competente para transmitir un amplio abanico de habilidades de pensamiento de orden superior, incluyendo la remotivación para aprender, la creatividad y la cooperación, más que primar demasiado la memorización de información o las pruebas de ejercitación.

Entender la tecnología de la información y la comunicación. Lo más importante es comprender su potencial pedagógico y tener la habilidad para integrarla en las estrategias de enseñanza, en vez de dejar que los estudiantes aprendan de programas autosuficientes como un proceso separado.

Competencia organizativa y capacidad de colaboración. La habilidad y predisposición para aprender de y enseñar a otros profesores es quizás el aspecto más importante de este atributo.

Flexibilidad. El profesorado ha de aceptar que los requerimientos profesionales pueden cambiar varias veces en el curso de su carrera, y no entender la profesionalidad como una excusa para resistirse al cambio.

Movilidad. La capacidad y predisposición para entrar y salir de otras carreras que enriquecerán sus habilidades como profesores.

Apertura. Ser capaz de trabajar con las familias y otros adultos, de forma que complementen y no subviertan el papel profesional del profesor.

Este perfil profesional parece bastante alejado del que hoy se trabaja en la mayoría de los centros de formación inicial y permanente del profesorado.

Por mi parte, como he argumentado en otro trabajo (Sancho, 1993), en el caso concreto de la formación del profesorado en relación a las tecnologías de la Sociedad de la Información, cabría tener en cuenta cinco dimensiones fundamentales.

1. Formación experiencial y conceptual sobre los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, sus áreas de aplicación y su impacto en la organización socio-laboral, sobre todo en aquellos aspectos referidos a las actividades cotidianas y a la variación de los perfiles profesionales, culturales y sociales (conocimientos, habilidades, destrezas).
2. Formación conceptual sobre las nuevas maneras de abordar el conocimiento propiciado por las tecnologías de la información y la comunicación y las habilidades cognitivas, emocionales y sociales que esto supone.
3. Formación pedagógica sobre las posibilidades educativas que ofrecen estas tecnologías, contextualizadas en distintas formas de entender el contenido del currículum, en diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje y en diversos entornos organizativos.
4. Formación instrumental. Es decir, de familiarización con las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de trabajo profesional.
5. Formación autorreflexiva a partir del análisis del papel del alumnado y del propio profesor en este nuevo contexto.

La dificultad y la complejidad de poner en práctica un sistema de formación inicial y permanente que tenga en cuenta las aproximaciones apuntadas en este artículo parecen obvias. Ni los propios formadores ni los centros de formación están preparados para planificarla y llevarla a cabo. Sin embargo, de no hacer el esfuerzo y comenzar «por algún sitio» y «de alguna manera», serán las grandes corporaciones, como ya está pasando en la formación profesional y las universidades, las que marcarán las pautas. Si los profesionales

de la enseñanza nos mostramos incapaces de ofrecer la educación y la formación necesarias para el alumnado y la sociedad actual, de entender la sociedad en la que vivimos y de dirigir la mejora de nuestra propia actuación, como ha sucedido con otros ámbitos, veremos nuestras condiciones de trabajo profundamente transformadas de formas insospechadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Chen, D (1992): An Epistemic Analysis of the Interaction between Knowledge, Education, and Technology. En E. Barrett (Ed.) *Sociomedia. Multimedia, Hypermedia and the Social Construction of Knowledge*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Delors, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ERT (1995): *Education for Europeans. Towards the Learning Society. A report from the European Round Table of Industrialists*. Ejemplar policopiado.
- European Union (1996): *Accomplishing Europe through Education and Training*. Brussels: European Commission. DG XII. Study Group on Education and Training.
- Goodson, I. (1999): The Educational Researcher as Public Intellectual. *British Educational Research Journal*, Vol. 25, 3, pp. 277-297.
- Goodson, I. (2000): *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2000): Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 58-60.
- Hargreaves, A. y otros (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- OECD (1998): *Education Policy Analysis 1998*. Paris: CERI.
- Pareto, W. (1966): *Sociological Writings*. London: Pall Mall Press.
- Ramonet, I. (1995): El Poder de fin de siglo. *El Viejo Topo*, 86: 36-40
- Sancho, J. M^a (1993): Grandes discursos, pequeñas prácticas. La formación del profesorado y la Tecnología de la Información y la Comunicación. *Cuadernos de Pedagogía*, 215, pp. 63-69.
- Sancho, J. M^a (1990): *Los profesores y el currículum. Fundamentación de una propuesta de evaluación*. Barcelona: Horsori.
- Sancho, J. M^a (1998): Enfoques y funciones de las nuevas tecnologías para la información y la educación: lo que es no es lo que parece. En J. de Pablos y J. Jiménez (Coord.) *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y educación*. Barcelona. Cedecs.
- Sancho, J. M^a (1998b): Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. M^a Sancho y M. Area. *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia: Editorial K R.
- Sartori, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Barcelona: Taurus.
- Sotelo, I. (1987): Poder y técnica. *Revista de Occidente*, 71, pp. 5-16.