

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. PRINCIPIOS Y DIRECTRICES DE FUTURO

Ramón López Martín
Universitat de València

Fecha de recepción y de aceptación: 27 de junio del 2019, 26 de diciembre del 2019

“El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”.

Jean Piaget

Resumen: La apuesta por la innovación docente y la exigencia de repensar la formación del profesorado se han convertido, en estos últimos tiempos, en elementos centrales del discurso pedagógico e indicadores inexcusables para evaluar la mejora de la calidad educativa. En este trabajo nos aproximamos al concepto de cultura de innovación y planteamos la necesidad de su integración en el curriculum de formación del profesorado: la apuesta por la centralidad del estudiante en los procesos de formación en competencias, capacitar a los docentes con las herramientas necesarias para reflexionar sobre su propia práctica, impulsar el trabajo colaborativo, impulsar la integración de la virtualidad y la digitalización en el ámbito docente o la participación en escenarios de transferencia de buenas prácticas, son los pilares donde debe cimentarse la construcción de esta cultura de innovación. Para finalizar abordamos algunos de los desafíos de futuro de la innovación en la formación del profesorado, poniendo en valor directrices como la construcción de la ciudadanía, el refuerzo de la convivencia, la apuesta por la inclusión, el impulso de la excelencia o la importancia de la formación permanente de los docentes a lo largo de toda su carrera profesional.

Abstract: The commitment to teaching innovation and the need to rethink teacher training have become, in recent times, central elements of pedagogical discourse and inexcusable indicators to assess the improvement of educational quality. In this work we approach the concept of innovation culture and we propose the need for its integration into the teacher training curriculum: the commitment to the centrality of the student in the competency training processes, to train teachers with the necessary tools to reflect on their own practice, promote collaborative work, promote the integration of virtuality and digitalization in the teaching field or participation in scenarios of transfer of good practices, are the pillars where the construction of this culture of innovation should be based. Finally, we address some of the future challenges of innovation in teacher training, highlighting guidelines such as the construction of citizenship, the reinforcement of coexistence, the commitment to inclusion, the promotion of excellence or the importance of the permanent training of teachers throughout their professional career.

Hace ya varios años, junto con otras compañeras y compañeros, alguno de ellos a los que siempre he considerado mis maestros en las Ciencias de la Educación, tuve el honor de participar en el nacimiento de esta Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía, Crónica (nº 1, 2016), con una reflexión que trataba de aproximarse a las raíces identitarias del perfil de la profesión pedagógica, en la idea de significar un ámbito de conocimiento que habiendo transcendido el “arte” de sus orígenes, se ha consolidado como “ciencia” y aspira a ganarse el futuro de la “profesión”. Hoy, bajo la amable invitación de nuestro Presidente del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana, vuelvo a las páginas de esta Revista con una temática no muy alejada a aquélla, en la medida en que la innovación docente y la formación del profesorado son dos elementos consustanciales a la dedicación pedagógica.

La innovación docente como recurso para la mejora de la calidad educativa, desde hace ya algunas décadas, ha mimetizado de forma nuclear la actualidad del discurso pedagógico, en busca de un marco epistemológico y conceptual adecuado; por otro lado, es difícil encontrar informe o documento de organismo nacional e internacional dedicado a la profesión docente que no destaque el papel relevante del profesorado como centro neurálgico de ese mismo proceso de mejora de la calidad en el ámbito educativo y la necesidad de repensar las claves de su formación y el desarrollo de su carrera profesional. Ante estas realidades, no debe extrañar que desde un criterio eminentemente pedagógico sea pertinente plantearnos cuáles son los principios básicos sobre los que deben construirse las políticas de innovación, sobre todo pensando en este escenario de la formación del profesorado, y tratar de vislumbrar algunos de los retos del futuro inmediato. Así pues, el objetivo de estas líneas que quiero compartir con los lectores de esta Revista Científico Profesional, no es otro que contribuir a perfilar el desafío anunciado, en la medida de ofrecer una serie de reflexiones que, sin pretender agotar una temática extensa y compleja que exige otros formatos de investigación ya iniciados, pongan en valor el concepto de cultura de innovación y su oportuna presencia en el currículum de formación del profesorado.

Y es que resulta una evidencia afirmar que el papel del profesor ha cambiado radicalmente en estos últimos tiempos, asumiendo nuevas responsabilidades en tareas cada vez más complejas. Atrás ha quedado el viejo “arte y oficio de enseñar” donde el dominio de un determinado saber especializado era suficiente para enfrentarse con éxito a las tareas educativas. En la actualidad, hablar de enseñanza, docentes, contenidos, lecciones, asignaturas, métodos, exámenes... y no hacerlo de educación, aprendizaje, estudiantes, competencias, destrezas, actitudes, valores, formación de la personalidad, educación del ciudadano, mediación... no tiene demasiado sentido, ni significa entender lo que supone la educación en las sociedades del cambio vertiginoso en las que nos encontramos. Capacitar pedagógicamente al profesorado para estas tareas educativas, dotarle de las herramientas necesarias para constituirse en un elemento activo de cambio, impulsarlo como eje del liderazgo de la innovación educativa, suponen componentes inexcusables en una formación docente de calidad.

1. DEL CONCEPTO INDIVIDUAL A LA CULTURA DE INNOVACIÓN

El término innovar, según recoge el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), significa “alterar cosas introduciendo novedades”, por lo que queda identificado a conceptos como cambio, transformación, reforma o renovación. Toda innovación supone un cambio, aun cuando no todo cambio puede calificarse como innovación docente, en la medida en que éste debe implicar una planificación razonada y de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La innovación de ningún modo puede entenderse como una actividad meramente puntual, sino que debe ser considerada como un proceso continuo, con sus impulsos y retrocesos, orientado hacia la alteración de la realidad vigente.

Aun cuando la literatura científica nos ha ofrecido multitud de definiciones sobre un concepto polisémico y pluridimensional (Imberón, 1996; Carbonell, 2002; Cebrián, 2003; Martínez Bonafé, 2008, entre otros), nosotros entendemos por innovación docente todas aquellas acciones planificadas (no algo aleatorio sino intencional) encaminadas a producir un cambio pedagógico (el cambio es la causa y fin de la innovación) que propicie la mejora en los discursos y prácticas educativas, sometiendo a revisión la totalidad del proceso curricular; no se trata de cambiar solo el “cómo”, los modos de hacer (innovación meramente instrumental), sino ante todo el “por qué” y el “para qué”, es decir, el sentido y significado de la propia acción pedagógica. Hablar de innovación es hablar de aquellas propuestas que nos llevan a enseñar mejor y aprender mejor; se trata de convertir la necesidad del cambio en oportunidad de mejora.

Ahora bien, poco importa la existencia de más o menos expertos (frikis, dirían algunos) o contar con una parte del profesorado extremadamente militante y entregado a la innovación; de nada sirven procesos innovadores aislados que representan mejoras efímeras de pequeño grupo no asumidas desde la institucionalidad de los centros... es necesario apostar por construir una cultura de innovación: una actitud proactiva, una sensibilidad especial en la totalidad de la comunidad educativa, orientada a la adaptación al cambio constante, al impulso de la creatividad, al diálogo con un futuro renovador que asegure una mejora permanente en la calidad educativa (López Martín, 2017).

Al margen de los pilares sobre los que descansar esta cultura de innovación, a los que dedicaremos el apartado siguiente, como toda obra de construcción precisa la solidez de unos cimientos bien armados. En este caso, nos referimos a una adecuada vertebración de las tres dimensiones o niveles de determinación del proceso curricular: el científico o discurso teórico de los expertos que, desde la academia preferentemente, realizan investigaciones y van marcando el ideal de las innovaciones pedagógicas; el normativo o administración de los gestores encargados de asumir el impulso legislativo para propiciar la implementación de estos ideales; y, finalmente, el docente o la complicidad de los docentes con las normas e ideales propuestos para modificar, con su práctica cotidiana, la realidad de los procesos de enseñanza.

Sin un entramado sinérgico de estos tres escenarios, sin la colaboración comprometida de cada una de estas lógicas (investigadores, gestores y profesores), resulta prácticamente imposible hablar de innovación educativa; los encuentros o desencuentros, progresos y resistencias, coherencia o disonancia, entre este triángulo de perspectivas van marcando la calidad de los procesos educativos. Como hemos dejado escrito en otro lugar (López Martín, 2018: 59), “el correcto funcionamiento de los engranajes del proceso de determinación curricular suponen una condición inexcusable, quizás no suficiente, pero imprescindible, para el desarrollo de los procesos de innovación educativa y la conformación de esa cultura de innovación docente que proponemos: la unidad del discurso científico con la práctica docente, a través de una correcta traducción de los principios orientadores por parte de la dimensión administrativa, supone la vitamina necesaria para el crecimiento de los procesos de innovación”.

La reciente historia de la educación en España está salpicada por numerosas reformas que, al ser percibidas como normativas impuestas, no han logrado la complicidad del profesorado y su impacto de cambio en la realidad del sistema educativo ha sido ciertamente escaso. No debemos olvidar, como ya dejó escrito Fullan (1991: 117), que “los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan”, toda vez que “son los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas, solo son viables si cuentan con la complicidad y el protagonismo de los docentes” (Michavila, 2009). Es verdad que esta actitud de compromiso profesional del estamento docente debe contar con la “generosidad” de las administraciones, bajo el diseño de un currículum oficial flexible que permita espacios para la autonomía y la creatividad innovadora de

la comunidad educativa, huyendo del “determinismo curricular” y la consiguiente desvalorización del profesorado (Gimeno Sacristán, 2009), al situarlo como mero ejecutor de unas políticas en las que no se siente partícipe. Otra vez, los encuentros y desencuentros de las culturas de la escuela.

Así pues, esta estructura de relaciones sinérgicas de las dimensiones de la acción pedagógica, además de soportar el peso del edificio del desarrollo curricular, debe potenciar el fortalecimiento de una serie de pilares sustentadores de esta cultura de innovación; dicho de otra manera, fundamentadas las circunstancias facilitadoras por parte del discurso científico y las prescripciones de la administración, como hemos puesto de relieve, la complicidad y compromiso del cuerpo docente deberá asumir la autoridad que le corresponde en la conformación y desarrollo de esta cultura de innovación.

2. PRINCIPIOS SUSTENTADORES DE LA CULTURA DE INNOVACIÓN

Este liderazgo de los docentes en la configuración de una cultura de innovación exige una adecuada formación, tanto inicial como permanente, concretada en una serie de aspectos a los que hemos considerado como los “pilares” o principios fundamentales de la innovación. Ante la imposibilidad de profundizar en la totalidad de extensión de esta materia tan poliédrica (son todos los que están, pero no están todos los que son), nos vamos a detener en aquellos que nos parecen más relevantes en el momento actual de la evolución pedagógica de las sociedades del siglo XXI.

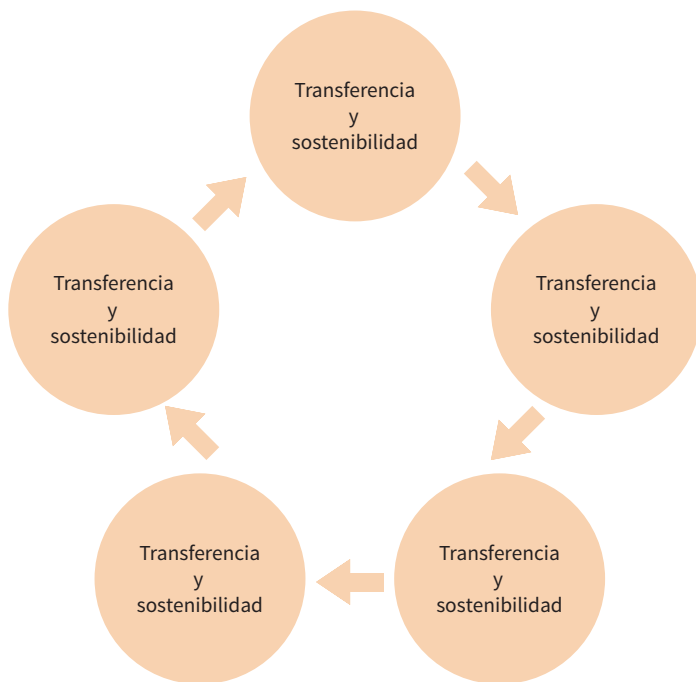


Figura1. Principios sustentadores de la cultura de innovación

2.1.- El aprendizaje como centro o el valor de la docencia

La construcción de una sólida cultura de innovación tiene como primer pilar de sujeción la puesta en valor de la docencia. Resulta absolutamente inexcusable hacer de la enseñanza una opción atractiva socialmente y valorada por la totalidad de la ciudadanía; un reconocimiento que permita seleccionar a los mejores estudiantes y retener a los docentes eficaces, con una estructura de formación continua adecuada, sin interrupciones a lo largo de la vida académica de los enseñantes, en el marco de una carrera profesional basada en estímulos constantes y el reconocimiento de los méritos acreditados.

Ahora bien, hablamos de un modelo docente donde ya nadie discute la apuesta por la centralidad del estudiante como centro de gravedad de los procesos de formación en competencias de aprendizaje (J. Tourón y D. Martín, 2019: 41-103), lo que ha venido a reforzar la exigencia de orientar las metodologías a la renovación de los estilos de enseñar y de las maneras de aprender. El rancio tradicionalismo (uso exclusivo de la lección magistral y pasividad a ultranza del estudiante), debe ser definitivamente desechado, profundamente renovado. Ya no es suficiente la fría transmisión de contenidos condenados a una vertiginosa caducidad, se trata -ahora- de construir competencias, de enseñar a pensar de forma crítica, de sedimentar actitudes, de aprender habilidades y destrezas a través de un fuerte componente de prácticas curriculares, en definitiva, de asumir herramientas que permitan aprender a aprender y transformar la información en conocimiento; de la omnipresencia del profesor como única fuente de información y eje neurálgico del modelo de enseñanza, se pasa a la centralidad del estudiante y la relevancia de un proceso de aprendizaje significativo y de calidad, lo que no debe restar un ápice a la función de liderazgo que debe asumir el profesorado, como recientemente ha recordado la profesora sueca I. Enkvist (2016).

Estos cambios curriculares (de los contenidos a las competencias, de la enseñanza al aprendizaje), como no puede ser de otra manera, exigen repensar el rol desempeñado por alumnos y profesores. Si el estudiante debe asumir un papel activo, en una apuesta cómplice con el aprendizaje autónomo y una sensibilidad especial por las actividades prácticas cooperativas, el profesorado debe ser consciente que el saber es algo necesario, pero no suficiente para saber enseñar, lo que implica una imprescindible capacitación pedagógica orientada a asumir un peso específico en el aprendizaje y preparación del futuro profesional de sus estudiantes.

2.2.- La reflexión sobre la propia práctica. Aprender a desaprender.

Y en este impulso de curiosidad profesional por hacernos preguntas o buscar nuevos caminos es inexcusable repensar de forma permanente nuestra propia práctica, no tener miedo a compartir la experiencia del otro y con el otro, en el marco de una autonomía pedagógica necesaria; en otras palabras, convertir el desarrollo del currículum en escenario privilegiado de la cultura de innovación. Repensar tu propia práctica significa, entre otras cosas, dar más importancia a los procesos que a los resultados; establecer un diálogo entre la tradición del gremio y la cultura innovadora; mantener una actitud de investigación en el marco de tu propia aula, deconstruir y reconstruir el currículum una vez tras otra con el objetivo de plantearse “el qué” enseñamos; buscar metodologías novedosas y participativas (“cómo” lo enseñamos); dar voz al estudiante, en un clima de participación de toda la comunidad educativa; apostar, en definitiva, por el aprendizaje del estudiante como núcleo de todo el edificio formativo.

Ahora bien, una vez más, hay que afirmar que todo esto no será posible sin una sólida capacitación del profesorado, que le permita implementar una nueva forma de entender el ejercicio de la profesión (Imbernón, Gimeno, Rodríguez y Sureda, 2017): los currículos de formación inicial deberán integrar competencias encaminadas a ofrecer a los futuros docentes destrezas y habilidades para desarrollar

ese espíritu investigador, sedimentando la actitud del cambio hacia la mejora constante; la formación permanente, engranada en un todo continuo, deberá hacer posible el reciclaje profesional adecuado para mantener actualizadas las competencias adquiridas.

Con todo, esta apelación a una sólida formación de nuestro profesorado debe ir acompañada de una actitud de complicidad vocacional con la enseñanza, lo que hemos llamado “aprender a desaprender”. El docente innovador, mantener esta actitud de cambio constante hacia la mejora permanente, exige ser capaz de “aprender a desaprender” las inercias, de escapar de la rutina propia de las celdas de bienestar, de la zona de confort en las que nos refugiamos y donde nos auto-convencemos de la calidad de nuestras propias propuestas, bajo la falsa apariencia de que es muy difícil lograr su mejora y que poco o nada nos queda por aprender. Si no tenemos esa actualización constante quedaremos sepultados en la llamada “fuerza del gremio” y, como demuestra la historia del magisterio, acabaremos enseñando, pura y simplemente, como nos enseñaron. Nada hay más pernicioso para la innovación docente.

2.3.- La importancia de lo colaborativo. Desterrar la individualidad.

Tradicionalmente la escuela ha dado respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes; ahora, por el contrario, debemos hacerlo justo al revés: ofrecer respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de equipos docentes. La calidad educativa no será una realidad sin un impulso decidido por mejorar la estrecha colaboración entre los docentes. Hargreaves (2009: 189) ya señaló la existencia de seis tendencias esenciales de las políticas educativas del futuro cercano, entre las cuales destaca la ruptura del aislamiento profesional: “Los maestros -escribe- solo pueden aprender una vez que salen de sus salones de clase y se conectan con otros maestros. Éste es uno de los principios fundamentales de las comunidades profesionales. Del mismo modo, las escuelas pueden aprender realmente solo cuando se conectan con otras escuelas”.

La innovación pasa, de manera destacada, por aprender competencias de trabajo colaborativo, de configurar equipos docentes; es el llamado “capital profesional” (A. Hargreaves y M. Fullan, 2014). La docencia se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo, aun cuando las estructuras organizativas no estén preparadas para favorecer ese trabajo cooperativo. Es inexcusable formar a nuestros futuros docentes en herramientas de trabajo en equipo, de formación de redes, de comunidades de profesionales; desterrar el solipsismo docente es uno de los desafíos más importantes del futuro inmediato para las políticas de innovación. Según estudios de la OCDE (TALIS 2013), la proporción de profesores españoles que nunca ha enseñando conjuntamente con otro u otros profesores es el 69,3%, la más alta de los países OCDE, 27 puntos porcentuales por encima de su media (41,8%) [...] Casi la mitad de los profesores en España (48,0%) declaran no haber participado nunca en actividades conjuntas con otras clases o asignaturas. Y es que nadie puede discutir que resulta una triste realidad el hecho de que la mayoría de los profesores trabajan solos, desconectados de sus compañeros, llegando a equiparar profesionalidad con la autonomía (A. Bolívar y R. Bolívar-Ruano, 2016).

Resulta necesario, por tanto, preparar al profesorado para enseñar a compartir dudas, contradicciones, fracasos, éxitos, etc. La profundidad del verdadero cambio educativo tiene lugar cuando la formación deja de ser un proceso de actualización desde arriba para convertirse en un espacio de reflexión conjunta, donde el docente no sea simplemente ejecutor de diseños curriculares en los que no participa y adquiera un papel activo como agente de cambio educativo. Reprofesionalizar la docencia pasa por hacer una apuesta decidida por mejorar la colaboración entre docentes, aumentando su autonomía y capital profesional.

2.4.- La apuesta digital y su integración docente.

Por otro lado, la integración de las nuevas tecnologías, en un proceso constante e imparable de expansión de la virtualidad y de la digitalización, debe ser otro de los pilares de los procesos de innovación docente: en un mundo digital no podemos prescindir de una educación digital (García Aretio, 2019). Esto no significa que su desembarco en el aula suponga, per se, buenas prácticas innovadoras, o que esta conectividad de la red agote la totalidad de la innovación, bajo el criterio de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de sofisticada tecnología, en una visión puramente tecnocéntrica o de uso exclusivamente instrumental. En cualquier caso, es indiscutible el enorme potencial transformador de las tecnologías como elemento conformador de la cultura de innovación por la que venimos apostando a lo largo del trabajo.

Ahora bien, es necesario advertir algunas cautelas en el uso, que no abuso, de estas tecnologías y su relación con el ámbito del aprendizaje (Selwyn, 2016). Por un lado, hay que abandonar los modelos centrados en el docente, para potenciar los orientados hacia el trabajo del alumno y la conectividad; por otro, la competencia digital debe incorporar no solo el aprendizaje para el consumo, sino para el uso como recurso educativo de creatividad (formar “prosumidores” y no “consumidores”); finalmente, conviene no olvidar que el diseño de materiales digitales debe tener un proporcionado equilibrio entre la sofisticación tecnológica y la calidad pedagógica, pues no es extraño encontrar aportaciones cuyo deslumbrante soporte técnico no hace sino esconder modelos pedagógicos trasnochados y obsoletos. Apostamos, en definitiva, por una integración de las TIC en el ámbito docente y no tanto por la adaptación de la docencia a las TIC. Coincidimos con Pedró (2017: 22), cuando apunta que “la transformación de la educación no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconstrucción de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar e incluso darle alas”.

2.5.- Transferencia y sostenibilidad de las buenas prácticas.

El último de los pilares sustentadores de esta cultura de innovación en el que queremos ocuparnos es la capacidad de transferir buenas prácticas de innovación de unos contextos a otros, como garantía de sostenibilidad de las mismas; transferencia y sostenibilidad, son dos apoyos ineludibles para la construcción de la cultura de innovación. “Del mismo modo que un árbol no hace bosque -escribe F. Trillo (2008: 39)-, la innovación que descansa sobre profesores individuales no caracteriza todavía al centro como tal”, con lo que las posibilidades de supervivencia y posterior institucionalización de esas metodologías renovadoras son escasas, cuando no inexistentes.

Es muy habitual utilizar la metáfora de los fuegos artificiales para evidenciar los peligros de la innovación: son muy explosivos al principio, levantan gran admiración en sus inicios, pero su fogosidad se desvanece de forma muy rápida; si queremos que las acciones de innovación perduren, se consoliden en el tiempo, tengan un carácter sostenible, resulta imprescindible crear espacios para socializar las buenas prácticas, compartiendo experiencias que nos lleven a visibilizar adecuadamente el impacto de la innovación docente. De lo contrario, como suele ser habitual, las innovaciones son muy prometedoras pero se quedan en un alcance restringido, a modo de proyecto piloto.

Hoy en día, en las circunstancias del mundo hiperconectado en el que vivimos, además de espacios de relación y transmisión de información sobre elementos docentes, las redes de profesorado se han convertido en escenarios fundamentales para su propia formación, adquiriendo una importancia superlativa como nichos de aprendizaje general y, específicamente profesional (Onrubia, 2016). Algunos autores (Fernández Enguita, 2007), incluso, hablan de cinco tipos de redes en el ámbito de la educación: institucionales, profesionales, comunitarias, formativas y tecnológicas.

3. DIRECTRICES DE FUTURO DE LA CULTURA DE INNOVACIÓN

Una vez realizada la aproximación al concepto de cultura de innovación (“el qué”) y puestos en valor los principios sustentadores o pilares sobre los que descansar la estructura de las políticas innovadoras (“el cómo”), nos ocuparemos ahora del “para qué” debemos innovar, o lo que hemos llamado, las directrices de futuro de la cultura de innovación. Al igual que en los casos anteriores, las limitaciones propias de un trabajo de estas características nos impide ciertos niveles de profundidad en nuestro análisis y, simplemente, permite acercarnos al enunciado de algunas de esas directrices; en cualquier caso, invitamos al lector a completar la radiografía presentada con sus propias propuestas o aportaciones.

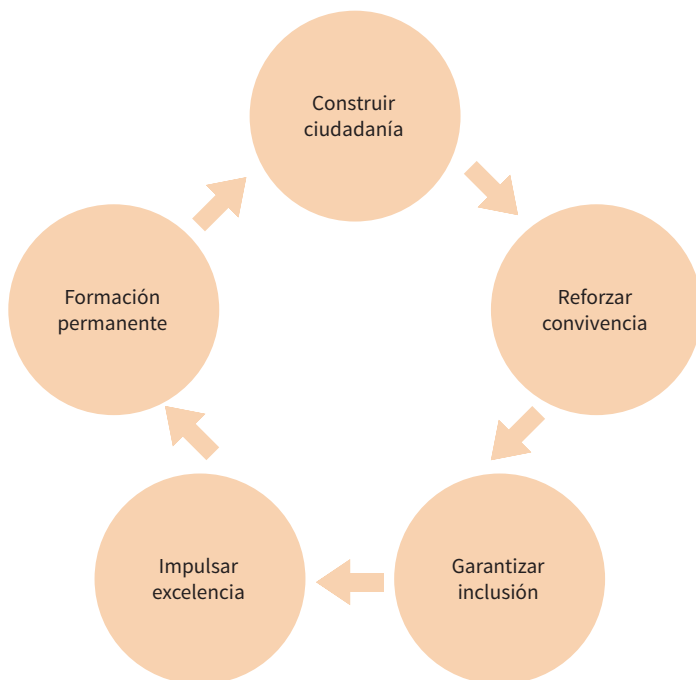


Figura2. Directrices de futuro de la innovación en la formación del profesorado

3.1.- Construir ciudadanía.

En primer lugar, ni la educación, en general, ni las políticas de innovación, en particular, deben renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, solidaria, crítica y responsable, como uno de los objetivos fundamentales, tanto del presente como del futuro inmediato. Ciudadanía y educación, innovación y ciudadanía, se necesitan y vivifican recíprocamente, se retroalimentan de manera sinérgica, por lo que apostar por la educación, como escribí hace algún tiempo (R. López Martín, 2013), supone, en su sentido más esencial, trabajar por construir ciudadanía.

La escuela del mañana, como columna vertebral de este proceso, no sólo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes

y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales. La tarea pedagógica del llamado “oficio de la ciudadanía” deberá ser asumida por el profesorado de la totalidad de niveles educativos, que deberá convertirse en un formador de esa ciudadanía, lo que implica adquirir las competencias necesarias para ofrecer herramientas de aprendizaje a los alumnos de ese ejercicio responsable de la vida democrática.

3.2.- Reforzar convivencia.

La convivencia, la capacidad de interactuar con los otros, en esta sociedad multicultural, de diálogo entre culturas, con un alumnado cada vez más diverso en el origen familiar, social, cultural y en cuanto a capacidades e intereses, se presenta como uno de los medios más adecuados para garantizar ese ejercicio de una ciudadanía crítica, libre y responsable. Quizás por ello, entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática ha pasado de ser una máxima pedagógica aceptada de forma mayoritaria, a convertirse en un reto educativo de primer orden; el escenario escolar, se presenta como el espacio privilegiado, un taller práctico para su aprendizaje.

El profesorado deberá saber y saber enseñar a participar, a comprometerse en proyectos comunes, a cooperar, a ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales, a gestionar los conflictos interpersonales; en definitiva a transmitir toda una serie de competencias cívicas necesarias en las sociedades del siglo XXI (L. García Raga y R. López Martín, 2011). El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las potencialidades educativas de la mediación y la resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la gestión de la autonomía pedagógica de los centros docentes, entre otros aspectos, nos parecen algunas de las líneas preferentes a desarrollar en proyectos de innovación.

3.3.- Garantizar inclusión.

Las políticas educativas están llamadas a convertirse en una medida de refuerzo o de garantía social que asegure unos niveles mínimos de bienestar, tanto individual como colectivo; la innovación, por tanto, debe apoyar la garantía de esos niveles mínimos, posibilitando el reconocimiento de una serie de libertades y derechos fundamentales y, sobre todo, la capacitación pedagógica para el libre ejercicio de esos derechos y libertades. No hay plenitud de derechos sin educación, ni puede haber, bajo ningún concepto, un bienestar universal para todos los seres humanos sin formación. La educación, conviene recordarlo una vez más, es el derecho más básico de todos, en la medida en que representa la puerta de entrada inexcusable para la puesta en acción de todos los demás, constituyéndose en la fuerza transformadora de mayor potencia.

Y esta llamada a la equidad, a una educación de calidad para todos, pasa por capacitar al docente en las habilidades necesarias orientadas a responder a las exigencias de la diversidad y ser capaz de trabajar por conformar una escuela inclusiva, que ofrezca a toda la comunidad educativa no una simple y superada igualdad de oportunidades, sino oportunidades para la igualdad, en el horizonte de la conformación de sociedades más justas, comprometidas y solidarias (Echeita y Duck, 2008).

3.4.- Impulsar excelencia.

El último tercio del siglo pasado significó para el sistema educativo español, entre otros muchos aspectos, la superación de ciertos déficits que nos alejaban de los países europeos de nuestro entorno

y que habían puesto de manifiesto las insuficiencias en la construcción del Estado moderno para consolidar como servicio público un sistema escolar obligatorio y gratuito. Los esfuerzos en cuanto a la universalización de la educación básica y las políticas de fomento de la igualdad, llevadas a cabo en los años de la Transición Democrática, elevaron los indicadores cuantitativos de escolarización al umbral de las democracias occidentales, a cuyo modelo -por fin- se integraba nuestro País.

Por otro lado, las reformas de las estructuras educativas trataron de impulsar igualmente la mejora de la calidad, si bien es cierto que en un segundo plano y con resultados menos relevantes. Hoy día, ya no basta con garantizar el acceso de todos a la educación, conviene emplazar al futuro a prestar una atención especial a las políticas dirigidas a incrementar la calidad, lo cual no significa orillar el trabajo por consolidar los esfuerzos realizados. Apostar por la excelencia, sí, sin duda, confirmar la equidad, también; ese es el reto del futuro inmediato de una educación de calidad para todos (Schleicher, 2018).

Y en esta tarea, como venimos defendiendo, la contribución de las políticas de innovación y la labor del profesorado resultan verdaderamente imprescindibles: mejorar su formación, capacitarlo con las competencias adecuadas, dotarle de las habilidades necesarias para implementar nuevas metodologías, configurarle como el líder de la construcción de la cultura de innovación, ofrecerle la autonomía curricular necesaria, facilitarle la colaboración y el trabajo en redes cooperativas, impulsar la actividad de repensar su propia práctica de manera constante, dignificar su condición económica, superar el deficiente sistema de incentivos, en definitiva, dignificar la percepción social del ideario colectivo sobre su figura... son realidades necesarias para ese futuro innovador de calidad.

3.5.- Formación permanente.

El aprendizaje a lo largo de la vida (Belando-Montoro, 2017) es considerado por los organismos supranacionales y las propias administraciones educativas nacionales como uno de los principales objetivos de la educación desde hace varias décadas (Unesco, 2014). Si es indiscutible en cualquier contexto laboral, en el ámbito de la formación del profesorado adquiere tintes de auténtica necesidad, toda vez que la formación inicial de las maestras y maestros ya no es la simple transmisión de un saber que les duraba toda su vida profesional; ya no existe una etapa determinada en que el profesorado se forma y otra en la que desarrolla su práctica educativa; por el contrario, debe ser todo un continuum, por lo que es necesario reivindicar la formación permanente del profesorado desde un modelo renovado, claramente diferente al desarrollado en la actualidad.

En este sentido, es necesario huir de la acumulación de cursos aislados, a modo de recetas mágicas válidas para todo, centradas en la exposición de instrumentos metodológicos, asumidas de forma acrítica y que, más allá de la eficacia, no favorecen en el profesorado la posibilidad de pensar su propia enseñanza, ni provocar la innovación educativa; algunos, han designado este modelo de formación con la metáfora de “pastillas de aprendizaje”, creyendo que su ingestión aseguraba -de facto- el conocimiento e implementación práctica de ese contenido. No por recibir mucha formación, aun cuando esté ligada a estos conceptos, el profesor se convierte en innovador.

La ascensión del aprendizaje a lo largo de la vida debe reportar al campo de la formación permanente del profesorado, la importancia de la globalidad de la carrera profesional, asegurando una continuidad ininterrumpida en la formación, desde las etapas iniciales, pasando por el periodo de inducción a la docencia y la posibilidad incentivada, en horario laboral, de formación a lo largo de todo el ejercicio profesional. Eso sí, con un sistema de incentivos acorde a los países de nuestro entorno europeo.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN. PARA SEGUIR AVANZANDO

En primer lugar, cabe insistir en que todos estos principios, pilares y directrices de futuro sustentadores de una urgente e irremplazable cultura de innovación, analizados en este trabajo u otros que podríamos haber incluido y que han quedado en el tintero por limitaciones de espacio, no alcanzarán su verdadero sentido si no somos capaces de encontrar una complicidad convergente entre los diferentes niveles de determinación curricular (científico, político y docente); es, sin duda, la primera condición para seguir avanzando. Por otro lado, hay que ser conscientes de la necesidad de apostar por una innovación más centrada en las personas que en los procedimientos, en la actitud creativa que en las inercias rutinarias, en la colaboración de todos que en el solipsismo individualista, en el aprendizaje auténtico que en banales enseñanzas, en hacer la tecnología más humana y no solo al humano más tecnológico, en recuperar -en definitiva- en toda su dignidad “el oficio de educar”.

Y todo ello exige repensar la formación del profesorado en el marco de entender el curriculum como escenario de actuación y desarrollo de esa cultura proactiva o sensibilidad especial de la totalidad de la comunidad educativa hacia la mejora permanente de la calidad docente que hemos denominado cultura de innovación. Un profesorado nutrido por los mejores estudiantes, bien formado pedagógicamente, fortalecido en un periodo de inducción o prácticas formativas de acceso a la función pública docente, con competencias para mostrar su liderazgo en los procesos de innovación educativa, preocupado por repensar su propia práctica de forma permanente, abierto al trabajo colaborativo, no ajeno a procesos de investigación sobre metodologías renovadoras, capacitado para impulsar escenarios de creatividad, cómplice con el aprendizaje de sus estudiantes, comprometido con un reciclaje profesional a lo largo de toda su vida activa, decidido en la participación de redes y comunidades de profesionales, en definitiva, consciente de la importancia y el carácter imprescindible de su labor pedagógica para ganar el futuro de la educación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BELANDO-MONTORO, M. R. (2017), “Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- BOLÍVAR, A. y BOLÍVAR-RUANO, R. (2016), “Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades”, *Educar em Revista*, Curitiba, 62.
- CARBONELL, J. (2002), “El profesorado y la innovación educativa”, en CAÑAL DE LEON, P. (Coord), *La innovación educativa*, Akal, Madrid, pp. 11-26.
- CEBRIÁN, M. (2003) (Coord.), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Narcea, Madrid.
- ECHEITA, G. y DUK, C. (2008), “Inclusión Educativa”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (2), número monográfico.
- ENKVIST, I. (2016), *El complejo oficio del profesor*, Madrid, Fineo Editorial.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007), “Redes para la innovación educativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- FULLAN, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Chicago, Teacher College.
- GARCÍA ARETIO, L. (2019), “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 22 (2).
- GARCÍA RAGA, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (2011), “Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias”, *Revista de Educación*, 356, 531-55.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2009), “El Currículum como texto de la experiencia de la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje”, *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 6, 1-13. <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015502/5.pdf>
- HARGREAVES, A. (2009), “El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión”, *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, 19, 181-95.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014), *Capital profesional*, Madrid, Morata.
- IMBERNÓN, F. (1996), *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.
- IMBERNÓN, F.; GIMENO, J.; RODRÍGUEZ, C. y SUREDA, J. (2017), “El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Por otra política educativa”. Foro de Sevilla. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2013), “Apostar por la educación: construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del siglo XXI”, en MONTANÉ LÓPEZ, A. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (Coords.), *Derechos Humanos y Educación Social*, Valencia, Editorial Germania, pp. 153-65.
- Id., (2017), “Hacia una innovación docente de calidad de la educación superior. Claves para su reflexión”, *Foro Educativo*, 28, 11-28.
- Id. (2018), “La cultura escolar como escenario para la innovación educativa”, en PALLARÉS, M.; CHIVA, O.; LÓPEZ MARTÍN, R. Y CABERO, I., *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*, Barcelona, Octaedro, pp. 53-62.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008), “¿Pero qué es la innovación educativa?”, *Cuadernos de Pedagogía*, enero, 2008, 78-82.
- MICHAVIDA, F., 2009, “La innovación educativa. Oportunidades y barreras”, *Arbor*, Revista de Ciencia Pensamiento y Cultura, 185, 3-8.
- ONRUBIA, J. (2016), “Por qué aprender en red? El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje”, en GROS, B. y SUÁREZ-GUERRERO, C., *Pedagogía Red. Una nueva educación para tiempos de internet*, Barcelona, Octaedro, pp. 13-35.
- PEDRÓ, F. (2017), *Tecnologías para la transformación de la educación*, Madrid, Fundación Santillana.
- SCHLEICHER, A. (2018), *Primera Clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*, Madrid, Fundación Santillana, OCDE.
- SELWYN, N. (2016), *Is Technology Good for Education?*, Cambridge, Polity Press
- TALIS 2013. *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe español, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.
- TOURÓN, J. y MARTÍN R., D. (2019), *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Guía práctica para profesores*, Logroño, UNIR.
- TRILLO, F. (2008), “El reto de las titulaciones de educación. Otra crónica a 7 de marzo del 2008”, *Educación XXI*, 11, 19-41.
- UNESCO (2014), *Unesco. Education Strategy 2014-2021*, Paris, Unesco.