

Herrán Gascón, A. de la (2018). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. (Alguns fundamentos sobre a formação continuada de professores a partir da abordagem radical e inclusiva). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13 (3 esp.), 1896-1934. ISSN 1982-5587.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11901>.
Doi: <https://dx.doi.org/10.21723/riace.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11901>

Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo

Agustín de la Herrán Gascón

Resumen

El objetivo de este artículo es definir en algunos fundamentos de la formación continua del profesorado desde el “enfoque radical e inclusivo de la educación”. Se intentan sistematizar algunas razones que puedan ser útiles para la investigación pedagógica. El enfoque radical e inclusivo de la formación o de la educación parte de que la Pedagogía y demás Ciencias de la Educación -así como los sistemas educativos y organismos internacionales de educación- desarrollan una perspectiva superficial, parcial e incompleta de la educación y de la formación. Esto ocurre por varias razones encadenadas, que también se trasladan a la formación continua del profesorado: se parte de un concepto equivocado, incompleto e insuficiente de educación; no se comprende en profundidad la formación humana, y se desatienden ámbitos formativos radicales que, como ocurre con las raíces de un árbol, permanecen fuera de la vista, pese a ser su parte más vital. El enfoque en cuestión, al ser inclusivo, integra lo que se hace –en este caso, la formación continua del profesorado consensuada técnico-reflexiva y crítica por la comunidad científica y profesional-, que se percibe como necesaria e insuficiente. En consecuencia, se añaden otras menos evidentes y otras radicales desde las que completar y comprender la formación del profesorado de una manera más cabal.

Palabras claves

Formación continua del profesorado, enfoque radical e inclusivo de la formación, Pedagogía, Didáctica, egocentrismo, conciencia, estado consciente.

Abstract

The objective of this article is to define in some foundations of the continuing education of teachers from the "radical and inclusive approach to education". An attempt is made to systematize some reasons that may be useful for pedagogical research. The radical and inclusive approach to education or training is based on the idea that Pedagogy and other Educational Sciences - as well as educational systems and international education organizations - develop a superficial, partial and incomplete perspective of education and training. This happens for several linked reasons, which are also transferred to the continuing education of teachers: it is based on a wrong, incomplete and insufficient concept of education; human formation is not fully understood, and radical formative fields that, like the roots of a tree, remain out of sight, despite being its most vital part, are disregarded. The approach in question, being inclusive, integrates what is done -in this case, the continuous training of technical-reflective and critical consensus teachers by the scientific and professional community-, which is perceived as necessary and insufficient. Consequently, other less obvious and other radicals are added from which to complete and understand teacher training in a more thorough manner.

Key words

Continuous teacher training, radical and inclusive approach to training, Pedagogy, Didacticism, egocentrism, conscience, conscious state.

A modo de introducción: coordenadas de la formación

La formación es la causa, el proceso y el resultado de nuestra educación. Es una clave de la vida y un anhelo de todo ser humano consciente de ello. Debería serlo específicamente, por tanto, entre profesores y alumnos, porque ambos se forman y de su formación dependen.

Hoy la formación se entiende como resultado de aprendizajes significativos y relevantes y de conocimientos (conceptos, saberes, competencias, habilidades, valores, actitudes, sentimientos, emociones...). Es una lectura escasa y pobre de la educación, que expresa el éxito dual del legado de Sócrates, y por tanto la ausencia total de las enseñanzas de maestros taoístas (principalmente, Lao zi, 2006; Zhuang zi, 1999 y Lie Yukou, 1987) y de Siddhartha Gautama, el primer buda (Herrán, 2018).

En varios momentos de la historia de la innovación educativa o formativa, esto no ha sido así. Por ejemplo, en el Japón de Dogen zenji (S. XIII) no era infrecuente que algunas personas buscaran maestros que les ayudaran a vivir conscientemente. No buscaban aprender a aprender, ni a gestionar emociones, ni otras saturaciones ‘psi’. Su proyecto autoformativo no era propio de una ‘sociedad del conocimiento’, sino de una ‘sociedad de la formación’, mucho más ambiciosa y lúcida. Hoy estamos lejos de esto. Se ha perdido su significado, la conciencia sigue sin entrar por el atrio abierto para vincularse a la educación y, como consecuencia de ello, no se sabe que no se sabe lo que es la educación ni la formación, porque nos faltan claves educativas (Herrán, 2011e, 2013, 2014c, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2018; Herrán y González, 2002; Herrán y Cortina, 2006; Herrán y Ruiz Corbella, 2006; Herrán y Fortunato, 2018).

Estas son coordenadas claves de la formación:

– *La sociedad para la que se enseña y que condiciona la educatividad*, al menos desde estos criterios relacionados con su destino:

a) *El contexto social de origen y destino*: Nuestra sociedad no es ni siquiera una sociedad del conocimiento. Es una sociedad del egocentrismo, de la inconsciencia (o el sueño de la conciencia), de la inmadurez y de la ignorancia que ignora que lo son. Estos parámetros condicionan la educación, que queda distorsionada. Una de las consecuencias es que lo que se llama educación está fragmentado en infinidad de versiones, y su utilidad es la parcialidad y el sesgo. Este es un planteamiento incorrecto, porque la educación es única y no está condicionada o determinada por *ismos* ni adoctrinamientos de ninguna naturaleza: sexual, racial, nacional, religiosa, cultural, deportiva, ideológica, etc. Una educación condicionada no es educación (plena), no será válida ni fiable, porque estará escorada. Será excelente para unos y no para otros, según la identificación y el *ismo* de referencia. Por ejemplo, no será lo mismo enseñar localmente (para una comunidad local, nacional, internacional), que es lo habitual, que para la humanidad. A medida que el etnocentrismo se intensifica, se “parcializa” o manipula lo total o lo aceptado (Herrán, 1997) y se adoctrina (nacional, política, religiosa, racial, sexual, cultural, ideológicamente, etc.). No

educar para la humanidad es adoctrinar –en el mejor de los casos, mientras se educa-, y adoctrinar es lo contrario que educar, como el veneno es contrario al alimento.

b) *El sentido social de la acción educativa*: Lo que más claramente se pretende con la educación es el desarrollo y progreso social y económico de los entornos, de los pueblos y de los sistemas sociales que se consideran ‘propios’. Educar sólo para ello no es educar en absoluto: podría ser informar, preparar, capacitar, instruir, etc., pero no llegará a ser educar. Esto podrá ser necesario, pero es insuficiente, con una mirada pedagógica radical e inclusiva. Para el desarrollo, la educación plena no es necesaria, puede ser hasta un estorbo. Bastará una cuasi o pseudo educación basada en la adquisición de conocimientos vía aprendizajes para la rentabilidad de los sistemas y las demandas personales y sociales. Pero la educación atiende también a necesidades sociales no demandadas (“temas radicales”) (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000; Herrán y Cortina, 2006; Herrán, 2013, 2014c, 2015, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018), que coinciden con lagunas o huecos desapercibidos y a la dimensión interior del ser humano y de sus sistemas sociales. Por otro lado, al sentido exterior e interior de los sistemas denominamos ‘evolución humana’. Desde aquí, puede reconocerse que hay entornos con alto desarrollo y escaso avance interior. Y otros sistemas más maduros o evolucionados con muy bajo desarrollo. La única desembocadura de la acción verdaderamente educativa es la formación o la educación plenas, que atiende conscientemente la promoción de la dimensión exterior y la interior, pero poniendo la primera en función de la segunda, no al revés. La evolución humana se apoya en la formación o educación individual de las personas, que requiere no sólo aprendizajes y conocimientos, sino también pérdidas de egocentrismo e incrementos de complejidad de conciencia y lucidez. Desde aquí, cuanto más desarrollados estén los entornos sociales y económicos, mejor.

- *El contenido de enseñanza*: No sólo se refiere al currículo planificado o al currículo oculto. También se enseñan contenidos planificados y no planificados que, aunque no se reconozca, abiertamente no educan y deforman, y que hemos definido como “currículo descarado”. Es más, los sistemas educativos y aun la sociedad en su conjunto los promueve y pasan desapercibidos. También el profesor ‘se enseña’, se muestra y se comunica a sí mismo directa y significativamente, pudiendo ser su ego y su conciencia contenido de enseñanza, aprendizaje y formación muy relevantes.

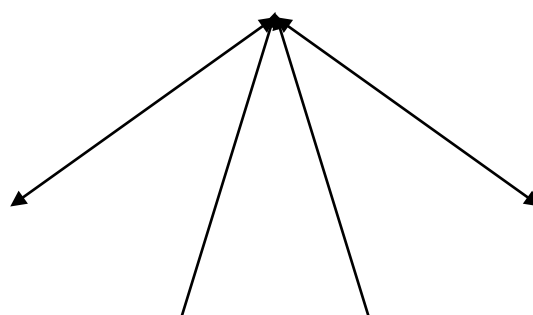
- *La Organización del Centro Escolar:* Como disciplina de la Pedagogía, se refiere a la estructura, ordenación y dinámica del contexto institucional de enseñanza. Puede facilitar enormemente la acción educativa y condicionar la formación permanente del centro docente. Es clave que, como sistema, no sólo aspire a ser un sistema eficaz o rentable, o que incluso aprenda durante el camino. Es esencial que aspire a ser una institución consciente, madura, preparada para ver, adquirir, eliminar y crecer más allá del aprendizaje. Una organización sólo eficaz y que aprende puede ser un exponente de ‘mala práctica educativa’ centrada en su ego. Estamos invitando a que las organizaciones que aprenden puedan, además, evolucionar en términos de pérdida de ego y en ganancia de complejidad-conciencia y madurez institucionales (Herrán, 2011c, 2011d, 2014c).

- *La Didáctica:* Como disciplina de la Pedagogía, tiene por objetos de estudio la teoría y la práctica de la enseñanza para el aprendizaje formativo y la educación o formación. Incluye otros constructos más concretos, como la formación inicial y permanente del profesorado y de otros educadores, tanto en sistemas formales como no formales, las habilidades didácticas y con colegas de los equipos, la planificación de la enseñanza, la didáctica de la motivación, la didáctica de la creatividad, la evaluación didáctica, la metodología didáctica, la interacción en el aula, la comunicación didáctica inclusiva, los recursos, incluidas las TICs, la renovación pedagógica, la innovación educativa, la investigación pedagógica aplicada a sus objetos de estudio, etc. Es importante remarcar que la formación no sólo se logra desde aprendizajes significativos, es decir, desde la adquisición de conocimientos, sean por recepción o por descubrimiento. Los aprendizajes significativos y relevantes no garantizan ni culminan la formación: se detienen al principio del proceso educativo en una primera fase de tres o cuatro posibles que al parecer nuestra educación ignora (Herrán, 2014c, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018). Para la formación plena, el proceso de adquisición de conocimientos se complementa con otro de pérdida o descondicionamiento, y con otro de despertar de la conciencia, de autoconocimiento, de vacío. De otro modo, no es posible hablar de formación plena. Por tanto, la Didáctica hoy es necesaria, pero insuficiente, porque es superficial, incompleta. No ha llegado al fondo del pozo porque su cuerda es demasiado corta.

Es una de las causas por las que, específicamente, la formación del profesorado no se puede realizar plenamente (Herrán y Fortunato, 2018).

- *La conciencia-ego y madurez-inmadurez de quien enseña y pretende formar: ¿Son formativos o no el aprendizaje, el conocimiento, la motivación, la autoestima, el liderazgo, la creatividad, la cooperación, la empatía, la inteligencia, el desarrollo, el progreso, incluso, la ‘educación’...? En casi todas las fuentes, la positividad de estos constructos se da por supuesta. Y no es correcto. Dependerá de si su origen y destino están condicionados por el ego o por la conciencia. Por ejemplo, las mafias son muy cooperativas, la creatividad puede ser para dañar, pero cooperación y creatividad pueden orientarse al bien común, etc. El contexto social real que la educación no tiene en cuenta es el de una sociedad del egocentrismo, de la inmadurez generalizada, esencialmente desorientada, y que se organiza en sistemas egocéntricos en su mayoría. Por tanto, los centros educativos y los sistemas verdaderamente educadores son de los pocos que, directamente, podrían contribuir a equilibrar la situación. Sería fundamental que se incluyeran, en su acervo formativo básico, “temas radicales” como el ‘ego’ o ‘egocentrismo’, la ‘conciencia’ o ‘estado consciente’, el ‘autoconocimiento’ y la meditación, en cualquiera de sus variantes. Nada de esto ha llegado aún a la formación de los profesores, de modo que aquellos constructos y fenómenos, siendo básicos, permanecen inéditos en la Pedagogía y la Didáctica (Herrán, 1995). Que estos conceptos no estén normalizados en la educación y formación es gravísimo y objetivamente extraño, aunque interpretable. Es una de las causas por las que la educación no se comprende, ni tampoco es posible, al no haberse visto ni anhelado en su totalidad. Por ello hay “temas radicales” excluidos *de facto* de los currícula, de los sistemas educativos y del discurso de los organismos internacionales de educación y de los investigadores pedagógicos que, siendo fundamentales para la formación, no se demandan, aunque se necesiten. Es un planteamiento que no resulta extraño en el campo de la salud, aunque sí lo sea en el de la educación, donde se piensa que se desconoce menos y, por tanto, se opina más.*

Contenidos de enseñanza



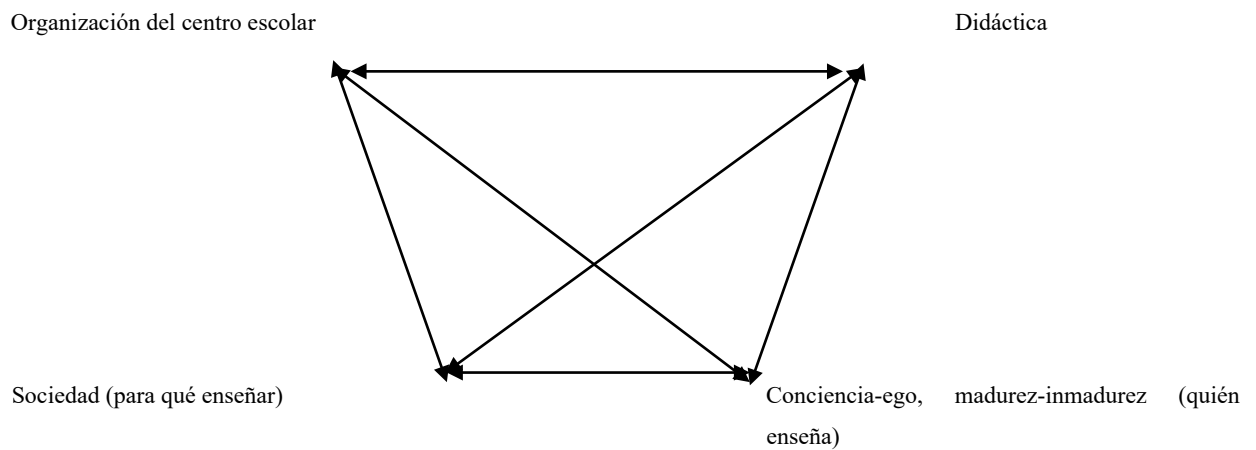


Figura N° 1: Algunos referentes de la formación radical e inclusiva

Otros constructos formativos claves: desarrollo profesional y personal del profesor, habilidades docentes y comunicación didáctica

Otros constructos formativos claves son el desarrollo profesional y personal, las habilidades docentes y la comunicación didáctica. Son tres ámbitos didácticos interrelacionados y relevantes en los que confluyen variables convencionales y otras menos convencionales y radicales (Figura N° 2). Estas variables pueden ser interpretadas como ámbitos de investigación, de formación, de competencias de interés y utilidad:

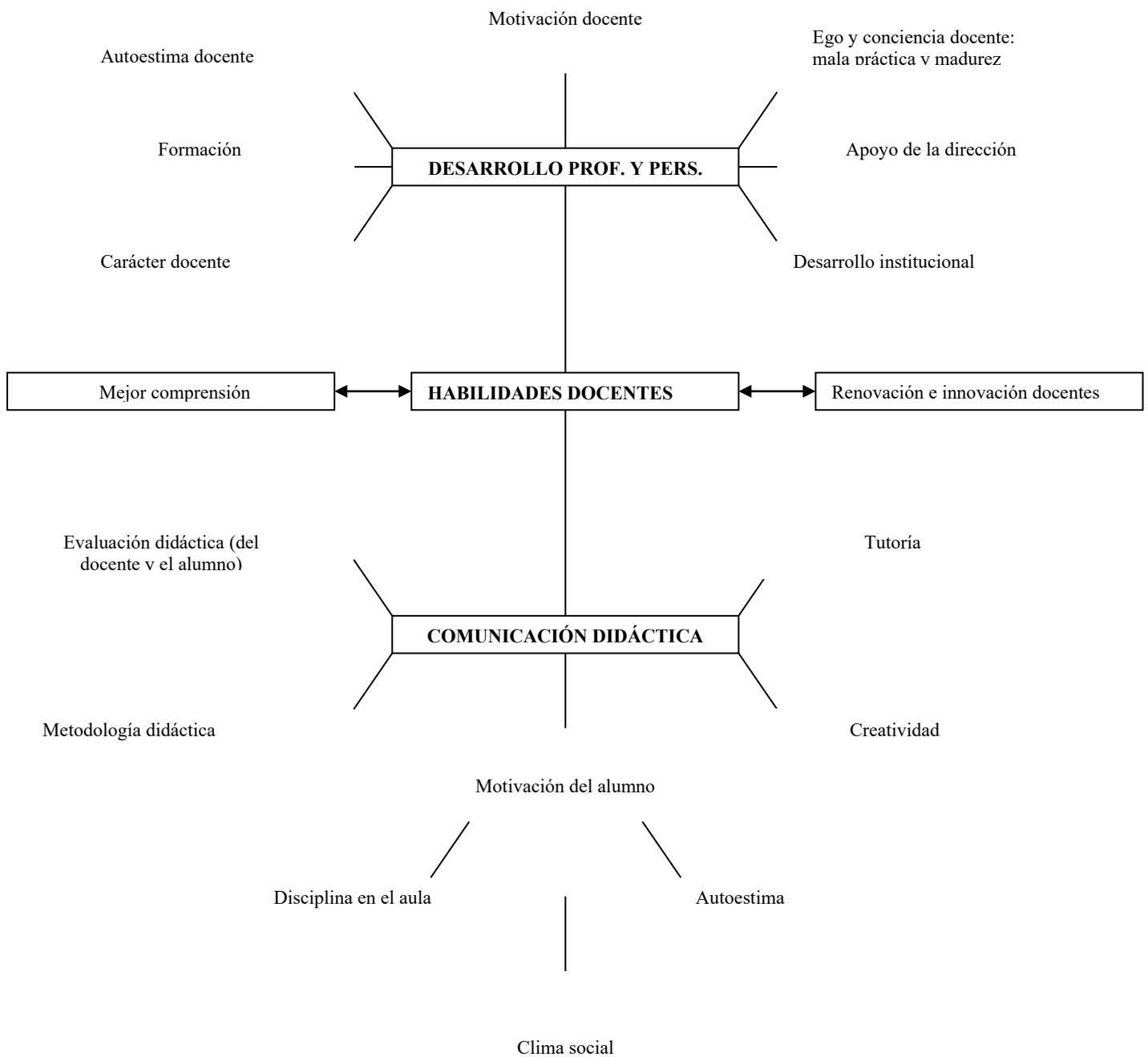


Figura Nº 2: Interrelación entre desarrollo profesional y personal del profesor, habilidades docentes y comunicación didáctica

Condiciones para la formación continua

A la formación continua de un centro docente le ocurre como a las semillas: necesita condiciones para prender y arraigarse. Distinguimos dos clases de circunstancias: por un

lado, faltas o ausencias, que son obstáculos a superar, y por otro, excesos o redundancias, que así mismo evitan posibilidades.

Algunas carencias frecuentes suelen ser:

- De proyecto educativo institucional vivo y compartido que organice la propuesta en un marco coherente. Por ejemplo, muchas facultades y escuelas universitarias carecen de proyecto educativo de centro (P.E.C.) de carácter pedagógico. Aun así, se dice que desarrollan una 'educación superior'. Así mismo, en algunos centros docentes de niveles anteriores de enseñanza hay P.E.C., pero no forma parte de la conciencia de sus profesionales. (En los centros de primaria e infantil, en general, esto no suele ocurrir).
- De liderazgo pedagógico del equipo directivo, de coordinadores intermedios, de profesores a quienes los demás han dado autoridad.
- De formación pedagógica (preparación técnica, motivación, reconocida o no, voluntad, compromiso, conciencia, etc.) relacionada con la innovación educativa.
- De antecedentes de formación e innovación educativa satisfactorios relacionados con la formación.
- De oportunidades de mantener activos los proyectos que, desde una acción formativa fértil, se puedan desarrollar, etc.

Algunos excesos son:

- De liderazgo antipedagógico, contrario a la formación y a la innovación.
- De prejuicios antipedagógicos de algunos líderes entre los profesores.
- De antecedentes negativos de experiencias de formación o de innovación continua desde las que se generaliza.
- De creencia en que el centro educativo ha llegado a una culminación relativa, etc.

Objetivos de la formación continua del profesorado

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, el objetivo de la formación continua del profesorado no es la mejora de la práctica, en primera instancia. La práctica es un efecto de quien la realiza. El enfoque en cuestión se dirige a las raíces y causas de

las cosas y de los fenómenos, por tanto, a quien realiza la práctica y, desde ahí, a la práctica. Los objetivos principales, por tanto, son el desempeño docente desde un estado consciente y el crecimiento personal y profesional del profesor y de su contexto institucional, desde su organización, su planificación y sus proyectos. Se refieren no sólo al ámbito individual –aunque sea la puerta de entrada de los demás, aunque se den a la vez-, sino al de sus equipos, órganos, centro (institución) y al resto de la comunidad educativa.

Los objetivos de la formación continua de los profesores se pueden desarrollar en diversos planos. La formación actual se refiere en el mejor de los casos, al primero. Desde el enfoque radical e inclusivo se añaden, además, otros planos y retos formativos radicales con los que la formación sería más amplia y válida:

- *Plano técnico reflexivo para la mejora de la enseñanza.* La palabra ‘técnica’ alude, según la Real Academia de la Lengua Española (2015), a lo: “Pertenciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes”. Para el caso de la enseñanza, las ciencias y artes de referencia son todas las que convergen en la comunicación didáctica: principalmente, la Pedagogía y, específicamente, la Didáctica. Lo propio de ambas es la mejora de la enseñanza y del desarrollo profesional del profesor. Pero no hay mejora profesional sin mejora personal en la docencia. Por ello, los objetivos de la formación continua del profesorado en este plano podrían asimilarse, principalmente, a conocimientos:
 - De todas las áreas del conocimiento relacionadas con los ámbitos de la enseñanza específicos o lo que se quiere enseñar, incluíbles en todos los campos del saber posibles: Ciencias Experimentales, Ciencias de la Vida, Ciencias Médicas y de la Salud, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas, Humanidades, Ciencias Económicas y Empresariales, Artes, etc.
 - De educación en valores, competencias comunes, temas transversales tradicionales: educación para la democracia, para la paz, para la salud, sexual, para el consumo, ambiental, vial, etc.
 - De la fundamentación pedagógica o de la acción educativa. Principalmente, Organización Escolar (estructura, funciones, planificación, normativa, etc.),

Didáctica General, Polivalente o Versátil (todo lo relativo a la teoría y la práctica de la enseñanza para el aprendizaje formativo, la formación del profesorado, la didáctica de la motivación, de la creatividad, metodología didáctica, los recursos, incluidas las TICs, la evaluación, la didáctica inclusiva, la innovación educativa, la interacción en el aula, las habilidades docentes con alumnos, con colegas, prácticas docentes, etc.), las didácticas específicas (cuestiones y prácticas docentes de especificidad curricular), etc. Además, cuestiones propias de la Filosofía de la Educación, la Teoría de la Educación, la Historia de la Educación, la Educación Comparada, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, etc.

- *'Desempeoramiento' del profesional de la enseñanza.* Es el primer reto formativo radical. En él, como en los siguientes, la reflexión no es suficiente, y menos, si lo que se mira es la práctica (Herrán, 2011e; Ramírez y Herrán, 2012). El término 'desempeoramiento' se refiere al paso de una situación de mala práctica educativa o didáctica a otra de práctica menos mala. No es equivalente a 'mejora', porque, mientras que la mejora se centra en adquisiciones deseables, el *desempeoramiento* se centra en la pérdida. La mala práctica (o *mala praxis*) podría referirse a la enseñanza, a órganos, a equipos, a la institución, a la comunidad autónoma, al sistema educativo nacional, a directrices o sistemas internacionales o a la inconsciencia del ser humano. De hecho, desde la perspectiva radical e inclusiva se considera que la humanidad y su educación y formación están generalmente desenfocadas, porque adolecen de fundamentación y de sentido u orientación. La exclusión de constructos y fenómenos educativos radicales de la Pedagogía es una consecuencia y a la vez una causa de ello. La mala práctica puede tener un origen técnico puro, personal o mixto. La primera es la menos frecuente. En el campo didáctico, lo normal es que incluya, como máximo, un 25% de los errores que los docentes reconocen cometer (Herrán y González, 2002). La personal y la mixta provienen del ego, tanto personal como colectivo, y en ella se engloba la mayor parte de la mala práctica didáctica. El ego humano puede adoptar diversas formas: dualidad, parcialidad, sesgo, identificaciones, condicionamientos, adoctrinamientos, conocimientos sesgados (prejuicios, predisposiciones, creencias, opiniones, generalizaciones, etc.), *ismos*, etc. El *desempeoramiento* podría ocurrir

directamente como descondicionamiento, desidentificación, olvido, etc., e indirectamente, como compensación de parcialidad o sesgo, síntesis, humildad, universalidad, autoconocimiento, etc.

- *Autoformación en otros temas radicales.* Se propone como el segundo reto formativo radical, si bien serían tantos como pudieran definirse. Los temas radicales son necesidades y retos educativos no incluidos en los sistemas educativos ni en los discursos de los organismos internacionales, ni de la ciencia normal. De ellos apenas se habla. Se suelen definir mal (dual, superficial, parcial o sesgadamente), porque son manipulados y *parcializados* por los *ismos*. Son independientes de contextos y épocas, claves para la formación y no se demandan. Deberían ser prioridades pedagógicas e incluirse en la teoría y la práctica de la acción educativa. Asocian, por tanto, pedagogías y formaciones específicas de desarrollo paradójicamente emergente, por su carácter perenne. Por ejemplo, la Pedagogía de la muerte y la finitud, la Pedagogía de la conciencia, la Pedagogía del ego(centrismo), la Pedagogía de la ignorancia, la Pedagogía de la estupidez, la Pedagogía del adoctrinamiento, la Pedagogía de la barbarie, la Pedagogía del descondicionamiento, la Pedagogía del autoconocimiento, la Pedagogía de la universalidad, la Pedagogía de la humanidad, la Pedagogía del amor, la Pedagogía prenatal, etc. Alguno de los retos radicales más importantes para un profesor, en el marco de su formación continua, son la conciencia de ignorancia, el propio egocentrismo, el despertar de la conciencia o el autoconocimiento y la meditación, en cualquiera de sus modalidades, como vía metodológica. Sería una clave imprescindible la normalización de los retos radicales desde la formación inicial del profesorado de todos los niveles de enseñanza, incluida la autodenominada ‘educación superior’, para poder serlo alguna vez. Desde ellos será posible una mentalidad de sí y de la vida más real, más amplia, profunda y flexible, una mayor y mejor inteligencia (no la identificada con el cociente intelectual, ni con la capacidad creativa) y una práctica educativa más lúcida, humana, limpia y sobre todo formativa. Nuestra experiencia en formación continua nos informa de que la formación inicial y continua del profesorado en temas y retos radicales es de gran interés, sobre todo en participantes abiertos, despiertos y conscientes, que

no tienen ninguna dificultad en relacionarla con la comunicación didáctica del día a día, constituyendo episodios formativos transformadores.

Naturaleza y objetivos de las modalidades de formación continua del profesorado

Las modalidades de formación continua del profesorado son funcionalmente capacitadoras e instructivas y profundamente evaluativas, tanto formativas como formadoras. Se apoyan en el contraste permanente con el discurso del formador y con la propia razón por autorregulación y conciencia. A partir de aquí, pueden orientarse al cambio profesional y personal relevante en todas las dimensiones y ámbitos de la enseñanza y de la profesión. Puede afirmarse, por tanto, que todas las modalidades de formación continua del profesorado se basan en la autoevaluación o que son acciones de una íntima naturaleza evaluativa. La evaluación es un proceso básico de conciencia que se concreta en un (auto)análisis para la mejora (Herrán, 2014a, 2014b). En el contexto que tratamos, el análisis es la toma de conciencia de la formación actual, y la acción para la mejora es la formación continua. Por tanto, toda formación continua es una acción primariamente evaluativa en sentido estricto. En síntesis, la autoevaluación, el egocentrismo, la conciencia, el autoconocimiento o el compromiso profesional no son especias sobre la formación, sino factores de una formación actual y posible. No sólo son útiles para interpretar mejor la formación, sino para comprenderla y perfeccionarla.

El objetivo general común a las diferentes modalidades de formación continua del profesorado es favorecer la complejidad de conciencia y el crecimiento personal y profesional de individuos, órganos, equipos funcionales, organizaciones, planes, proyectos y contextos. Las diferentes modalidades no terminan cuando acaban. Son acciones con cuatro fases básicas: su planificación, su realización, su evaluación y su proyección. Las tres primeras son en función de la cuarta, que se inicia al terminar la acción formativa.

La proyección de la acción formativa puede continuar en tres planos complementarios: la autoformación, el trabajo del día a día y otras acciones de formación continua. Pueden hacerlo a través de otras modalidades formativas con valor instrumental, por ejemplo: seminarios permanentes de profesores, grupos de trabajo, grupos de

investigación-acción, entrenamientos para la capacitación personal (*coaching*), mentorías (*mentoring*), interiorización-acción, meditación, etc.

Los objetivos de las diferentes modalidades de formación continua son más fácilmente alcanzables si ésta es voluntaria y autogestionada que obligatoria y prescrita. El compromiso con la autoformación forma parte de la profesionalidad del docente.

Algunas bases funcionales de las acciones formativas

Entre una formación consolidada y otra sin cuajar a veces median pequeños esfuerzos basados tanto en la receptividad o en la capacidad de escucha como en la técnica, el carácter del profesor, su contexto laboral y el sentido de la acción. Los cinco epicentros se pueden compensar dinámicamente:

- La *receptividad y escucha*, para observar y nutrirse profesional y personalmente de todos (alumnos, colegas, dirección, familias, formadores, etc.).
- El *conocimiento técnico* o propio de las ciencias que sustentan su trabajo: sobre todo, la Pedagogía (Didáctica General y específicas y la Organización del Centro Escolar) y las disciplinas de contenidos específicos, en su caso, a partir de la enseñanza secundaria. Dentro de la Pedagogía se incluiría el conocimiento de la formación continua, la modalidad formativa concreta y la innovación educativa o la renovación pedagógica.
- El *carácter, el ego y la conciencia del profesor*, de modo que acompañe y ayude a la educación de sus alumnos, maximice la enseñanza consciente y el amor aplicado a la profesión y minimice los episodios de tensión (estrés), disgustos, dificultad, enfados, falta de paciencia, incomprensiones, malas prácticas, etc. que puedan surgir, tanto con alumnos como con padres, compañeros o dirección.
- Un *contexto laboral favorable*, activo, comprometido, motivado por la mejora de su trabajo colectivo e individual centrado en su formación y la educación de sus alumnos desde la autoformación.
- Un *sentido orientador de la formación*, aplicable a ámbitos de diferente amplitud y complejidad. En síntesis, son tan necesarias las actividades hacia adentro como las actividades hacia fuera.

Algunas clasificaciones de modalidades de formación continua del profesorado

Las modalidades de formación continua del profesorado pueden dirigirse, de forma no excluyente, a acciones, procesos, proyectos, personas, contextos, etc. Pueden clasificarse de múltiples modos no excluyentes entre sí (ni intra ni interclase), algunos de los cuales son:

Según el perfil profesional de los destinatarios:

- Acciones formativas para profesores.
- Acciones formativas para miembros del equipo directivo.
- Acciones formativas para tutores.
- Acciones formativas para orientadores.
- Acciones formativas para docentes con especificidad curricular (de bachillerato, de francés, de educación especial).
- Acciones para profesores de apoyo, etc.

Según cuál sea su centro de gravedad formativo:

- Acciones formativas centradas en la práctica didáctica o la acción educativa, tanto referida a alumnos como a padres, equipo directivo, equipo didáctico o comunidad educativa.
- Acciones formativas centradas en quien realiza la práctica.
- Acciones formativas centradas en el alumno.
- Acciones formativas centradas en otras figuras (padres, madres o tutores/as legales, otros profesores, etc.), u otros sistemas que se consideran educadores (medios de comunicación, política, cultura, religión, justicia, ejército, etc.).
- Acciones formativas centradas en el sistema relativo que envuelve la práctica y a quien la realiza: el aula, el centro, el sistema educativo, la comunidad nacional, internacional, la humanidad, la naturaleza, el universo, etc.

Lo habitual es que las acciones de formación continua se centren en la práctica, es decir, pertenezcan al primer grupo de modalidades.

Según la orientación o interpretación formativa, las modalidades pueden pretender:

- El *desempeoramiento formativo*, cuando se pretende el paso de una situación mala, generalmente estable o recurrente, a otra menos mala mediante la pérdida o eliminación de lo que la nutre y mantiene, sea externo o interno. Por ejemplo, un taller de ‘interiorización-acción’ de mala práctica directiva, de egocentrismo docente, de inmadurez docente o sobre discapacidad para personas que no creen que tengan discapacidad, etc.
- La *neutralización o solución de problemas*, cuando se busca paliar negatividades, dificultades, conflictos, etc. Por ejemplo, un curso de conflictos en el aula.
- La *mejora*, cuando la acción de formación continua se centra en la presencia de lo deseable y se dirige a algún ámbito concreto. Por ejemplo, un seminario de investigación-acción sobre juego en educación infantil o sobre didáctica de la creatividad.
- El *desarrollo profesional y personal o institucional*, cuando la acción se orienta a algún ámbito de carácter estable que pueden hacer crecer o mejorar la enseñanza y desde ahí propiciar el desarrollo del centro o la institución educativa. Por ejemplo, un taller de métodos y técnicas de enseñanza basada en la cooperación, sobre TICs en el aula o sobre comunidades de aprendizaje, una jornada de intercambio de experiencias sobre innovación educativa, etc.
- *El incremento del estado consciente*, cuando la acción formativa tiene por finalidad el despertar de la conciencia, bien del profesor, bien de equipos, de la institución, de otros educadores, de alumnos, de padres y madres, etc. Esta lucidez es relativa, porque es inseparable de la formación actual. Por ejemplo, un curso sobre eficacia escolar, un taller de justicia social, una mentoría sobre autorrealización docente, un taller de autoconocimiento o un taller de yoga para personal del centro, etc. Es delicado hablar de ‘conciencia’ o de ‘incremento de conciencia’, ya que no pocas veces la conciencia y sus derivados son productos del ego. Por eso nos referimos a ‘estado consciente’ o, cuando hablamos de ‘conciencia’, se hace con esta caución.

La anterior clasificación se propone ‘según la orientación o interpretación formativa’, porque una misma acción puede entenderse de diferentes modos compatibles según los destinatarios. Por tanto, los ejemplos anteriores deben considerarse relativamente. Es decir, un taller sobre investigación en el aula, sobre estrés docente, sobre mala práctica

didáctica o sobre meditación puede ser neutralizante para unos, *desempeorante* para otros, mejorador para otros, etc., aunque generalmente predomine alguna clase.

Así mismo, las modalidades de formación continua podrían clasificarse sobre otros criterios tanto o más relevantes que los anteriores, según el ángulo descriptivo:

- Pueden ser acciones intrínsecas, generadas en el centro o institución, o extrínsecas o procedentes de un sistema educativo local, nacional, internacional, etc. Desde el punto de vista de muchos sistemas educativos y escuelas, un ejemplo de acción de formación originada inicialmente en el ámbito internacional desde la integración educativa fue la educación inclusiva.
- Pueden ser acciones formales (por ejemplo, una formación en centros) o informales (por ejemplo, una lectura o una conversación clave).
- Pueden ser más superficiales (por ejemplo, investigación-acción) o más profundas (por ejemplo, meditación).
- Pueden referirse a acciones bien preventivas o bien previas (por ejemplo, formación en Pedagogía de la muerte para el acompañamiento educativo) y paliativas o posteriores (por ejemplo, sobre adicciones escolares).
- Pueden referirse a acciones bien circunstanciales, bien independientes de situaciones y escenarios. Por ejemplo, un curso sobre el ‘proceso de Bolonia’ o sobre didáctica de la Literatura.
- Pueden referirse a personas, a órganos, a grupos, a equipos o a colectivos docentes más amplios, a la comunidad educativa, etc.
- Pueden ser frecuentes o normales (tradicionalmente demandadas, habituales) o infrecuentes o extraordinarias y no demandadas, etc., si bien esta clasificación es dinámica y depende de los participantes. Por ejemplo, observando las clases anteriores, las orientadas al *desempeoramiento* o a la *conciencia* o *estado consciente* son menos habituales *a priori* que las orientadas a la *neutralización*, a la *mejora* o al *desarrollo profesional y personal del docente*.
- Etc.

Esta clasificación de clasificaciones es una propuesta abierta orientada a la reflexión, la planificación, la evaluación y a la investigación. Puede servir para clasificar ‘temas de formación continua del profesorado’. A saber, surgidos de necesidades de trabajo del

día a día, para paliar problemas circunstanciales, para el desarrollo institucional, para ajustarse a necesidades del sistema educativo, para el crecimiento personal individual, para la educación de la sociedad, etc.

Modalidades de formación continua del profesorado

El enfoque radical e inclusivo integra, como su nombre indica, las modalidades o metodologías formativas técnico-reflexivas habituales. Pero además incluye otras dos clases de propuestas: el de otras técnico-reflexivas normalmente no incluidas entre las anteriores, y el de otras específicas para la formación radical, esto es, orientadas a la pérdida del ego y mala práctica, y al estado más consciente y autoconocimiento mediante la meditación (Herrán y González, 2002; Herrán, 2004, 2009, 2011e, 2013, 2016, 2017e).

Todas están interrelacionadas y entre sí y no son excluyentes, ni intra ni interclase. Las radicales redundan en beneficio técnico-reflexivo o profesional, aunque en menor medida sucede lo contrario. Podemos mencionar algunas de las tres clases:

- Entre las primeras, más habituales y con una orientación técnico-reflexiva para la mejora de la práctica podemos señalar: cursos convencionales, formación en centros (Rodríguez Marcos, 1995; Granado Alonso, 1997), talleres, seminarios permanentes, seminarios específicos, investigación-acción (Pérez Serrano, 1993; Torre, 1993; Zabalza, 1995; García Llamas, 1999), mejoras desde la evaluación, *coaching* reflexivo (De Vicente, 1990, 1995), *mentoring*, jornadas de intercambios de experiencias, jornadas monográficas, jornadas de puertas abiertas, formación asociada a la participación en proyectos didácticos y educativos (por ejemplo, talleres integrales, comunidades de aprendizaje, etc.).
- Entre otras técnico-reflexivas normalmente no incluidas entre las anteriores, mencionamos: formación asociada a la lectura, a consultas (bibliográficas, personales, institucionales, de intranet, de internet, etc.), al estudio, a la escritura, a la preparación y redacción de artículos, de libros, de materiales didácticos, etc., al visionado de vídeos (tipo You Tube) o de programas de televisión, cine, etc., a la audición de programas de radio, al desarrollo de entrevistas o conversaciones e intercambios formales o informales con alumnos, padres, dirección, inspección,

familiares, entre compañeros (en la sala de profesores, en el café, en el pasillo, en casa, a la salida o entrada, en un despacho, etc.), supervisión entre compañeros (De Vicente, 1990, 1995), supervisión de autoridades académicas, asistencia como participante a conferencias, debates, jornadas, congresos, ‘conferencias metodológicas’ (la educación universitaria cubana denomina así a unos congresos internos de cada universidad, centrados en innovaciones e investigaciones didácticas relativas a aspectos de Didáctica Universitaria), simposios, paneles, mesas redondas, formación asociada a grupos de trabajo específicos o genéricos, formación asociada a la preparación de las clases o de conferencias, ponencias, cursos, talleres, etc. de las que se es ponente, formación asociada a la participación en proyectos de innovación educativa (Herrán, 2011a), formación asociada a la participación en proyectos de investigación científica de universidades, formación asociada a la participación en órganos de gestión o didácticos (Barrios, 1997), visitas o estancias en otros centros, delegados o comisionados formativos¹ para importar conocimientos de congresos o jornadas internacionales, experiencias, innovaciones, etc.

- Entre las específicamente radicales, orientadas al *desempeoramiento* o a la autoformación profunda incluimos: cursos o talleres de malas prácticas o de errores aprendidos (docentes, directivas, etc.), desempeoramiento desde la evaluación, indagación-acción o interiorización-acción (Herrán y González, 2002), meditación o práctica de una “vía de conciencia” (Herrán, 1998), etc.

Otras claves de la formación continua del profesorado

Se ofrecen algunas reflexiones inductivas en torno a tres cuestiones: el liderazgo de equipos directivos y de profesores, la figura del formador de formadores y sobre algunas actitudes docentes en acciones formativas concretas.

En cuanto a la primera de las cuestiones, el liderazgo es básico en la formación continua, tanto desde la dirección como desde líderes pedagógicos entre el profesorado. Sin un buen apoyo de la dirección del centro educativo o del equipo, el tándem

¹ Un ejemplo anecdótico tomado de la historia, que siguió esta metodología, fue el caso de Pedro el Grande o Pedro I de Rusia. Tras ser derrotado por los turcos y empeñado en reducir la distancia entre Europa y Rusia, formó un grupo de unos 250 hombres que envió a Europa occidental para que aprendieran construcción naval y otras habilidades. Además, él mismo se hizo pasar por uno de ellos (Schwanitz, 2008, pp. 200-203).

formación continua & renovación pedagógica o formación continua & innovación no se pueden realizar bien.

Hay varios talentos relativamente frecuentes en directores o directoras: el *tipo tapón* (“Sí, pero... no”); el *tipo ambiguo* “Sí, sí... [que puede ser ‘sí’ o ‘no’]”, el *tipo optimista* (“¿Y por qué no?”, “¿Y cómo podríamos...?”), etc. Pueden depender de:

- El clima del centro, estimable desde dos variables: signo (negativo-positivo) y característica(s) que más lo define o definen (por ejemplo, colaboración, innovación, tensión, democracia, angustia, autoritarismo, rigidez, madurez, etc.) El clima del centro es el substrato de la formación continua, de la renovación e innovación posibles y de la calidad de las relaciones y de sus productos.
- Quién lo propone y quién evalúa inicialmente la propuesta, admitiéndola o rechazándola. La personalidad y carácter de la dirección es clave (más conservador, más progresista, más obsesivo, más miedoso, más abierto, más esperanzado, más calculador, etc.). Otras claves son su profesionalidad, mentalidad, formación específica, prejuicios, actitud, etc. Quién la proponga es relevante. Hay propuestas de personas que se tienden a rechazar, precisamente por quién es o son los que proponen. A veces ocurre lo contrario, aunque la propuesta sea de menor interés. En general, mejor será que la proponga un equipo o grupo de trabajo que alguien solo. Además, es relevante la relación entre quien la propone y el coordinador de equipo o director del centro.
- Lo que se propone y cuándo se hace: una acción formativa, un proyecto de innovación, una propuesta de cambio para mejorar, una propuesta para desempeñarse, una propuesta para solucionar un problema, etc. Mejor será, en lo posible, que la propuesta llegue en el momento oportuno. Si es inoportuna, se podrá perder, a veces durante un tiempo y a veces *sine die*. Por eso, “A veces, lo más urgente es esperar” (Manu Gascón, comunicación personal).
- La presentación de la propuesta en sí: No es lo mismo presentar algo de palabra que por escrito y de una forma más meditada y detallada, informalmente, que en el momento y escenario adecuado, etc. A veces la precipitación es no llegar, y la trayectoria circular es el camino más corto para lograrlo. La formación o el proyecto de innovación estarán mejor pensados y diseñados sobre el principio de realidad, si

está motivado por el deseo de mejora de la educación y responden a todos los “peros” que pudieran objetarse.

- Que lo que se proponga parezca pertinente y realizable. Para que no parezca que pueda no prosperar, puede descomponerse en fases y proponer una primera fase, de modo que empiece con cierta modestia que minimice las posibles consecuencias no positivas que un talante taponador se empeñe en buscar.

En cuanto al liderazgo pedagógico de algunos profesores, cuando está arraigada y es favorable ayuda mucho a que la formación continua o la innovación lleguen a buen puerto. Es clave la buena relación o interacción positiva ‘líder pedagógico & dirección’, sobre todo si hay precedentes positivos. En estas situaciones, es especialmente clave que la dirección deje hacer, que pase a un segundo plano, para no restar protagonismo al equipo docente. En estas situaciones los pesos muertos deben evitar negativizar los procesos o, al menos, mantenerse al margen.

La segunda cuestión es la figura del formador de formadores. Como señala Imberñón (1989), es en los años 60 cuando se comienza a prestar atención desde los organismos internacionales (UNESCO, 1966).

Algunas condiciones idóneas para un formador de formadores técnico-reflexivo son: conocimiento experimental de lo que quiere enseñar e, idealmente, en disciplinas afines, formación en currículo y en organización del centro educativo, formación en investigación pedagógica y didáctica aplicada al nivel de enseñanza-aprendizaje de referencia, en su caso, y sobre tendencias en Didáctica, conocimientos en nuevas tecnologías aplicadas, del contexto social, cultural, educativo, etc., del contexto de enseñanza, etc.

Si la formación versa sobre “temas radicales”, será conveniente, además, un ego bajo, alta complejidad de conciencia, capacidad de desarrollar la formación en estado consciente, humildad, apertura de mente, capacidad de duda, capacidad de autocrítica-rectificación-distanciamiento, sentido del humor para la conciencia, coherencia, madurez personal, universalidad, amor pedagógico, autoconocimiento esencial, etc.

Con independencia del tema y modalidad de la formación, un formador con capacidad didáctica logrará el apoyo y participación del grupo de docentes induciendo una mejor expectativa hacia sí mismo y la acción formativa que le ayude en la comunicación didáctica y la formación generada en el proceso.

En tercer lugar, identificaremos algunas actitudes docentes, no excluyentes, que a veces se dan en situaciones y acciones formativas antes, durante y/o después de su desarrollo. De entrada, distinguimos algunas más negativas y otras más positivas para la formación. Las del primer grupo son las menos útiles para la acción formativa y el después, para el propio docente, para los demás participantes y/o para su centro. Pueden ser expresiones representativas de mentalidades docente, más estables que las actitudes, o bien circunscribirse a situaciones o, más raramente, a personas determinadas –por ejemplo, al formador, bien por su filiación, nacionalidad, origen, sexo, etnia, ideología, profesión, prestigio, religión, etc.).

En su mayoría suelen ser inmaduras, algunas pueden tener una raíz neurótica, activarse como respuestas de complejo y con frecuencia enraizarse en una baja autoestima docente. En ocasiones son proyecciones de un estado de ánimo –posiblemente, de vivencias negativas y mensajes semejantes de sus alumnos, que se transfieren al escenario actual de la formación continua-. Con frecuencia se proyectan creencias, predisposiciones, prejuicios, etc. En general, para los participantes con estas actitudes la formación no es una prioridad. Su conciencia potencial está desenfocada por el ego (por centrarse en uno mismo) y la consecuente miopía formativa. También puede desarrollarse para una respuesta u objetivo social y profesional (reconocimiento, consideración), etc.:

- *Actitudes mal oledoras proyectivas*: Engloban un conjunto de actitudes del participante al que todo le huele mal, sin apercibirse de que el origen del mal olor es la porquería que lleva pegada en su nariz. Dentro de ella caben algunas variantes:
 - Puede responder a esta actitud la disposición *fóbica agresiva* o *aversiva*, con hostilidad sumergida, bien por la situación, porque no quiere estar ahí o bien por el formador. En casos extremos, se busca torpedear la autoestima del formador o reventar la formación.

- También puede responder a esta actitud la conducta *entorpecedora descontrolada*, con dos variantes polares: la *sutil*, que deja caer gestos y opiniones irónicas, sarcásticas o desagradables a lo largo del proceso formativo, a veces para sí o para el de al lado, y la *grosera*, para una audiencia mayor y a la vista de todos.
 - Otra posibilidad es el talante *negativo rencoroso*, bien asociada al presente, bien a experiencias de acciones formativas pasadas o a otras razones. Desde su perspectiva, podría ser de aplicación la sentencia de Tomás Moro: “la mayoría de las personas escribe sobre la arena los beneficios recibidos y graba las ofensas sobre planchas de bronce”.
 - También puede ser causa de esta actitud la *envidia situacional* o deseo más o menos consciente de ocupar el rol del formador. Un indicador de esta actitud puede ser la *negatividad ‘bridadora’ ante lo que se dice o se propone*, representada por el “Sí, pero...no”, “bridador” (A. Fraguas) o, en casos límites, taponadora. Algunos casos extremos son el pesimista, el cizañero, el obstaculizador o el boicoteador.
 - Otra, más atenuada y asimilable a este grupo de actitudes, es la *actitud agorera o autobloqueante*, tendente a adelantar la no utilidad de la propuesta formativa, aun antes de empezar. Es como quien en su puerta cuelga un cartel donde se puede leer: “Cierre la puerta antes de entrar”.
-
- *Actitud de confusión* entre el derecho a participar en una acción formativa y los límites del respeto en una situación colectiva.
 - *Actitud de encastillamiento en la crítica*: cuando, ocurra lo que ocurra, el participante ya ha decidido su actitud negativa del tipo “sí, pero... no”, e incluso la causa, bien centrada en el formador, en la acción formativa, en la aplicación a su práctica, etc.
 - *Actitud intolerante a la implicación*: cuando el asistente se niega a participar activamente o su movimiento activo es hacia la pasividad. Un caso extremo es proceder así, por ejemplo, antes de una acción práctica, para evitar que se desmonte una crítica dirigida a la falta de aplicación didáctica.
 - *Actitud intolerante a la indagación o efecto burbuja*: ocurre cuando el participante no puede profundizar y tiende a permanecer en un entendimiento superficial, como

una burbuja de aire. A veces esa simpleza reflexiva se descubre al final, una vez que una atención o una expresión prometedora deja ver su verdadero rostro.

- *Actitud práctica y miope*, desde la que se asiste lo mínimo posible a la acción formativa, con tal de no perder los privilegios asociados a su realización: certificados, papel, reconocimientos, apariencias, etc. No hay interés real por la formación y si pudiera no asistir, lo haría.
- *Actitud pasiva del pasajero de un autobús*, que se sienta para que le lleven. Desde esa posición, valora, enjuicia, alaba, etc. o, simplemente, calienta el asiento. Normalmente, no expresa lo que siente. Un caso particular de ‘viajero’ es el ‘diagnosticador de arriba abajo’, que enjuicia: “bien”, “hoy peor”, “hoy me gusta más”, etc., pudiendo comunicarlo al compañero de al lado, al formador o a nadie.
- *Actitud oportunista o “capturadora de roles”*, con tendencia a aprovechar la situación formativa para actuar de cara a la galería y mantener o incrementar su influencia y consideración en un equipo docente comunidad educativa. Actúa en función del reconocimiento de los demás colegas o del refuerzo de su papel de ‘experto’. Puede utilizar el escenario para *probarse* como innovadores –para poder decir *qué bueno soy, qué cosas digo-*, pero su función no es enriquecer, sino lucirse. En casos extremos, las intervenciones se centran en la búsqueda de acólitos.
- *Actitud asimilativa*, que intentar incluir e interpretar a toda costa los nuevos conocimientos en los esquemas actuales. Esta actitud es normal y parcial. Si es rígida, dejará lo no asimilable fuera del escenario de lo interpretado, y su aprovechamiento se postergará a otra situación futura. Un caso habitual es la que se podría llamar *actitud comparadora del discurso con lo que vive en el día a día o en su aula*, de modo que lo contrasta con lo propio de un modo más o menos obsesivo y tiende a comunicarlo. Si es asimilativo y no sale de las cuatro esquinas, no se enriquecerá ni formará, porque sólo busca confirmar y consolidarse, endurecerse. Un caso extremo de persona con esta actitud rígida es la *actitud negadora* de todo lo que no encaja en su dominio cognoscitivo. Le podría ser de aplicación la observación de Larra (1809-1837): “Es más fácil negar las cosas que enterarse de ellas”. Este caso equivale a una *actitud inmovilista* u *homeostática*, basada en que lo que se hace es mejor que lo que se propone en la acción formativa.
- *Actitud comparadora*, que puede referirse al cotejo o comprobación con:

El discurso del formador, desde el que se busca escucharse o reforzar las propias tesis a partir de las palabras del formador, de modo que sólo valora bien lo que coincide con sus razones y tiende a rechazar aquello con lo que discrepa. Un caso particular de discrepante rígido es el opositor sistemático. A veces se disfraza como ‘*abogado del diablo*’, cuyo lema podría ser, a lo José Mota: “¿Y si sí?”. Esta puede ser positiva, si es *más abogado que diablo*. Si es *más diablo que abogado*, normalmente se tratará de un participante crítico con dosis de oposicionismo que, actuando de cara a los demás, estará a la caza y captura de información que discrepe de su propia experiencia y de sus propios esquemas. Esta actitud es más frecuente una vez superado el tiempo de adaptación de la acción formativa.

- *El nivel del experto*, desde el que busca confrontar su experticia con la del formador para salir airoso o quedar por encima, al menos en alguna situación ante los demás y ante sí mismo. El caso más extremo es el del retador, que pugna con el formador con cierta ansiedad autogenerada con el prurito de medirse.
 - *El nivel de conocimientos del experto con el de otro compañero*, desde el que evalúan ambas preparaciones en el tema y/o en la modalidad formativa, para estimar la experticia con la del formador, debilidades, sesgos, etc.
 - *El contenido de enseñanza del experto*, con el que busca errores, motivos de discrepancia, huecos o críticas en el discurso del formador, con lo que se trata en la acción formativa para sobresalir ante los demás y adquirir el reconocimiento como creativo o como brillante.
 - *El contenido de otras acciones formativas previas*, con las que busca rebatir o discutir las ideas de la acción formativa actual. Se hará tanto más intensivamente cuanto mayor cambio anterior hayan supuesto, más hayan gustado o interesado y mejor valoradas hubiesen sido las acciones formativas anteriores.
-
- *Actitud admirativa excesiva hacia el experto*, desde la que se refuerza la figura y acción del formador ante los demás. El caso extremo es la hiperestesia y aceptación incondicional por identificación o distorsión del objeto.
 - *Actitud identificadora de la acción formativa como ‘teórica’*, si no la ha vinculado con la práctica, no la ha comprendido cabalmente o no le ha gustado, etc. Un caso

concreto dentro de esta es la *actitud precipitada e inmedatista*, que quiere morder manzanas nada más plantar el árbol o entrar en la casa construida cuando apenas se inicia el plano. Y como eso no se puede, se califica así. En sentido estricto, lo que se trata en una acción formativa es ‘teórico’. Con frecuencia, se llama ‘teórico/a’ cuando lo que se trata no se entiende, no se logra o no se quiere aplicar, porque no se valora; desde estos casos, al comprenderlo, aplicarlo y valorarlo positivamente, se deja de considerar ‘teórico’. Un paso adelante es entender que el mapa no es el territorio, pero ayuda a recorrerlo, y que son dos dimensiones de la misma realidad.

- *Actitud identificadora de lo relevante para la formación con el aprendizaje de conocimientos específicos (curriculares)*. Ocurre con quienes niegan la relevancia de la Pedagogía o la Didáctica en el trabajo docente. Entienden que la formación para enseñar consiste en centrarse en los contenidos de la enseñanza (sobre todo, disciplinares o competencias específicas y comunes, admitiendo valores o virtudes o aportaciones de la Psicología). Si bien saber no implica saber enseñar, es la mitad del camino. Siendo semi positiva esta actitud, el error asociado consistiría en empeñarse en creer que esa parte es todo el camino.

Estas y otras actitudes poco fértiles para la formación están asociadas a algunas dificultades (de aprendizaje, de pérdida y de experiencia) no excluyentes y específicamente relacionadas:

- Dificultad para *autoevaluar su papel como participante negativo* en función de la conciencia, generosidad e interés grupal.
- Dificultad para *desidentificarse* de un rol inadecuado (egocéntrico o neurótico).
- Dificultad para desidentificarse de su rol de enseñante en una acción formativa en la que no es el docente.
- Dificultad para comprender los hechos (o interpretaciones, según Nietzsche) en su complejidad-conciencia, sin reducirlos ni simplificarlos desde las propias coordenadas.
- Dificultad para *conceder autoridad* al formador.
- Dificultad para encontrar justificaciones y motivaciones contrarias a su actitud.
- Dificultad para disfrutar del proceso formativo.
- Dificultad para profundizar en el proceso formativo, a veces por falta de hábito.
- Dificultad para relacionar su experiencia y conocimiento con la nueva formación.

- Dificultad para diferenciar entre *la Luna y el dedo que apunta a la Luna* (la acción formativa, el formador, el discurso de la acción formativa, etc.).
- Dificultad para la duda.
- Dificultad para la humildad.
- Dificultad para *vaciar la propia taza* de certezas, prejuicios, predisposiciones, ideas, concepciones, conceptualizaciones, creencias, valoraciones, etc.
- Dificultad para reconocer que no se sabe lo que no se sabe.
- Dificultad para reconocer su *complejo* y sus *mecanismos de defensa*.
- Dificultad para reconocer el valor de las aportaciones de otros.
- Dificultad para agradecer las aportaciones de los demás al proceso formativo del grupo.
- Dificultad para establecer procesos de *empatía constructiva*, etc.

Algunos efectos de las actitudes negativas o poco útiles en la formación del grupo pueden ser las siguientes:

- Distraer y dispersar la concentración y evitar la comprensión de claves formativas que pueden estar pasando por delante de los participantes, sin verse.
- Teñir retroactivamente de inseguridad conocimientos adquiridos en el pasado y generar expectativas inestables, individualmente (a los participantes más sugestionables) y al grupo.
- Afectar la formación futura, condicionando y limitando proactivamente acciones formativas futuras que, de otro modo, podrían ser más aprovechables.

Ante actitudes poco favorables para la formación, el experto no se debe centrar en el egocéntrico ni caer en sus actitudes, porque entonces enseñará a los participantes cómo no se ha de proceder con los alumnos así en un aula. Puede desidentificarse de la situación, distanciarse de ella y tomar conciencia, mejor desde un respetuoso y fino sentido del humor, de algunas cosas que se puede hacer:

- Pedir colaboración activa y generosa, en interés de todos, comunicando la expectativa de que será muy útil para la mayoría.
- Planificar con ellos el modo de proceder, al menos en algunas partes importantes.

- El formador debe saber, de entrada, dos cosas: que su actitud no es pos nada personal personal contra él. Y que lo más probable es que su actitud sea coyuntural, situacional, reactiva, que no se trate de una mentalidad perniciosa estable. Por tanto, puede cambiar, evolucionar a lo largo del proceso a medida que la relación con el formador se teje. El formador debe convencerse de ello.
- Se puede invitar –mejor pronto, apenas sin motivo y pensando en la segunda sesión– a que sólo estén presentes las personas comprometidas que vayan a participar activamente y a aprovechar profesionalmente la situación.
- Imaginar que la evolución posible de la motivación y actitudes de todos los participantes dependerán, en gran medida, de la expectativa, el conocimiento y el equilibrio del formador y de la pérdida de ego e incremento de conciencia del formador, del participante y del grupo. Esto es, de aquello de lo que trata una formación continua radical e inclusiva.
- Una buena opción es ignorar y a la vez comprender la actitud negativa y dejarla pasar, tras la fase de provocación, en su caso. A veces manteniendo el corazón del escenario, la situación incómoda se extingue por sí sola.
- Desde aquí conviene apelar sutil pero claramente al interés del grupo formativo y esperar, dejar que el tiempo pase y que la conciencia colectiva se organice, y responder con fiabilidad, serenidad y centración.
- Otra posibilidad es prestar atención a la persona con actitud negativa y hablar con él aparte, pidiéndole un talante más útil para todos. Casi siempre, una persona así demanda atención y comprensión empática y afectuosa. Hay que evitar enfrentarse en público o en privado. Cuando se ha llegado a la persona, es más fácil actuar, porque se ha traspasado su halo de apariencia, de personaje. La cercanía afectiva desplaza los egocentrismos, porque abre la espita de la empatía, la comprensión y el amor pedagógico, en alguna medida. El amor es lo contrario del egocentrismo.
- Desde una situación renovada, en su caso, será más fácil, en su caso, responder con sonrisa y sentido del humor, no tanto para quedar por encima, sino para relajar las aguas y comunicar seguridad en uno mismo, conocimiento del otro, del grupo y manejo de la situación pedagógica. De este modo, se comunicará además que su comportamiento no produce mella en el formador, más bien al contrario, le da experiencia y conciencia, lo que reforzará el conveniente liderazgo experto.

Las actitudes negativas siempre hacen más ruido que las positivas. Por eso es clave minimizarlas y reconducirlas desde el liderazgo del formador y desde cada razón. En general, si hay formación, conciencia y voluntad suficientes del formador, se podrá aprender de todas al menos algo, tanto desde la perspectiva del formador como del resto de los participantes. Confucio (1969) lo expresó muy bien en el Lun Yun: “Si somos tres que viajamos juntos, encontraré necesariamente dos maestros; elegiré al hombre de bien para imitarle, y al hombre perverso para corregirme”.

Las actitudes más útiles lo son para uno mismo, para el conjunto de participantes, para su centro, la sociedad y/o la humanidad. Suelen ser propia de docentes más conscientes, maduros y profesionales, con excepciones. Como en el caso de las actitudes menos útiles, pueden ser, bien emergencias de mentalidades docentes, más estables y autoformativas, bien ser coyunturales, situacionales:

- *Actitud activa de conductor del propio vehículo*, que busca liderar su propio proceso autoformativo sacando el mayor partido posible de la situación. Aunque esta actitud subyazca, las condiciones afectivas (confianza, simpatía, interés cognoscitivo, reconocimiento del formador, etc.) son las que permiten que aflore. Esta actitud asocia la generación de conocimiento por parte del participante.
- *Actitud orientada a la queja, la crítica, la autocrítica, la rectificación, la destrucción*, etc., con ánimo constructivo y/o con el deseo de dudar y enriquecer la formación. Se podrá aprovechar para la formación si el formador o experto tiene un bajo ego, es flexible, consciente y tiene la suficiente habilidad didáctica como para enriquecer con ello el proceso formativo del grupo.
- *Actitud humilde o de apertura*, propia de quien se da cuenta de que no sabe, o de que lo que pensaba y realiza puede redefinirse y cambiar. En consecuencia, busca dudar bien y vaciar la propia taza de seguridades, certitudes, egos, estulticias...
- *Actitud validadora o de confirmación*, propia de quien contrasta y corrobora que lo que pensaba y realiza es, desde el punto de vista del formador, correcto o que va por buen camino.
- *Actitud optimista o práctica* que ve el vaso medio lleno y se centra en el establecimiento de relaciones entre lo nuevo y lo conocido, y el enriquecimiento de esquemas y compleción de la propia enseñanza.

- *Actitud participativa* volcada en el proceso comunicativo *in situ*. Aunque puede ser satisfactoria para el formador, puede ser estéril si termina ahí, o fértil, si se prolonga en el tiempo y en otros procesos formativos.
- *Actitud de colaboración didáctica con el formador*, que puede desarrollarse de muchos modos, para fortalecer el conocimiento colectivo. Por ejemplo, potenciando las fortalezas del grupo, comenzando por las propias, para que la formación sea generada y/o mediada por los propios profesores.
- *Actitud transferente e imaginativa*, orientada a aplicaciones futuras: habilidades docentes actuales, la clase de mañana, un proyecto de innovación docente, una investigación posible, la vida profesional, etc.
- *Actitud en función del desarrollo institucional*, desde la cual se participa pensando en el centro docente o institución, cohesión del grupo, innovación institucional, indicadores de calidad, de rendimiento, etc.
- *Actitud de compromiso profesional*, desde el que se comprende que no se trata de recibir o de realizar un curso, sino de que la formación y el cambio institucional y social, en su caso, se incrementen como consecuencia y desde de la acción formativa, bien como proceso de empeoramiento, bien como mejora. Es decir, de relacionar la responsabilidad personal y social con la autoformación.
- *Actitud filosófica* orientada a dudar de preguntarse para generar conocimiento sobre la propia enseñanza o lo tratado u ocurrido desde ella.
- *Actitud indagatoria autocrítica de la propia enseñanza* para desempeñarla y mejorarla.
- *Actitud orientada a sustituir aprendizajes, creencias o prácticas incorrectas e insuficientes* por conocimientos y prácticas con una lógica y una coherencia fundadas.
- *Actitud coherente*, cuando la formación se orienta a la acción previa a la palabra (“primero hacer las cosas y después hablar de ellas”, Confucio, 1969) y a la sincronía entre sentimiento-pensamiento-acción.
- *Actitud de enfoque radical de la formación*, por orientarla a la propio ego-conciencia o cultivo personal profundo, antes de a la exterioridad del conocer, sentir, pensar, reflexionar, actuar, etc. El ser y la personalidad del maestro se comunican haciendo mucho más ruido que lo que se quiere comunicar (Santos Guerra).

A modo de conclusión

Nos detendremos, a modo de conclusión en tres clases de observaciones o propuestas, generadas desde el enfoque radical e inclusivo: sobre los niveles de conciencia formativa aplicada, transferible por tanto a todos los contextos de formación continua del profesorado, los estilos de comunicación didáctica desde la mentalidad docente, y las clases de efectos de la formación continua radical e inclusiva:

1. Niveles de conciencia formativa aplicada

Se podrían diferenciar entre varios niveles de conciencia formativa, según se apliquen a diferentes ámbitos didácticos no excluyentes:

- Conciencia aplicada a la práctica: identificación, crítica, mejora, renovación, innovación, transformación, etc.
- Conciencia aplicada al alumno: instrucción, valores, educación, autoconocimiento, despertar, etc.
- Conciencia aplicada a la institución: eficacia, mejora, organización que aprende, madurez institucional, etc.
- Conciencia aplicada a la propia formación: competencias, reflexión sobre la práctica, mala práctica, inmadurez y madurez profesional, enseñanza como vía de conciencia (meditación en la acción), autoconocimiento, despertar, etc.
- Conciencia aplicada a la sociedad: desarrollo, progreso, evolución social, mentalidad sistémica, egocéntrica, rentabilista o eficazista o de madurez social y de la humanidad.
- Conciencia aplicada a la naturaleza, la humanidad y la posible evolución humana: abierta y universal orientada a la trascendencia social y evolutiva.

2. Estilos de comunicación didáctica desde la mentalidad docente

Se proponen algunos estilos de enseñanza como consecuencia de lo anterior. Así como las vidas de las personas gravitan en torno a epicentros motivacionales (la familia, el trabajo, la felicidad, el dinero, el sexo, el fútbol, el arte, la educación, la investigación,

etc.), podría decirse que, a los profesionales, en general, les pasa lo mismo. Los profesores no son una excepción, y también desarrollan su vida profesional sobre uno o más centros de gravedad que definen su mentalidad docente o conciencia aplicada a la enseñanza.

En la medida en que unos incluyen a otros, se puede observar complejidad y compleción sucesivas. En su momento, definimos unos “estadios de posible evolución personal y profesional” (Herrán, 2009, 2014c). Complementamos aquella clasificación con ésta, desde factores generadores de estilos de docencia. No son incompatibles entre sí y, con flexibilidad y relatividad, se pueden secuenciar a lo largo del vector ego-conciencia (Figura N° 3):

- *Enseñanza centrada en el ‘tener’*: Como muchos seres humanos, hay docentes cuya comunicación didáctica se realiza para obtener, disfrutar, recibir, adquirir, etc. Su centro de gravedad está en lo que finalmente se entiende que se logra y se obtiene. ¿Qué se puede tener? Afectos, preguntas, sonrisas, aprecio, reconocimientos, premios, publicaciones, emociones, sentimientos, objetivos, conocimientos, prejuicios, dudas, certezas, cursos, títulos, publicaciones, prestigio, creatividad, competencias, poder, alumnos, admiradores, agradecidos, años de experiencia, cursos, etc. Es un ingrediente propio de la sociedad del egocentrismo, donde la inercia es acumulativa y centrípeta.
- *Comunicación didáctica centrada en el ‘aparentar’*: Como la mayoría de las personas, muchos profesionales viven comunicando y aun creyendo que son su personaje. Viven en apariencia, se definen por lo que hacen o por la consideración que logran. Esto se puede incrementar en una profesión como la docente, asociada a una interacción asimétrica, a poder funcional y a la comunicación, y por eso tendente al ‘ego’, como apuntó Neill (1979). Su centro de gravedad está en la metodología o el modo en que pueden lograrse objetivos, gratitudes, etc., apoyados en su personalidad o identidad existencial. Su inautenticidad esencial es percibida por la conciencia de los alumnos más despiertos y por algunas personas que le rodean, así como a veces por sí mismo, con lo que resulta profundamente insatisfactoria. Aun así, puede ser superficialmente suficiente o válida para obtener

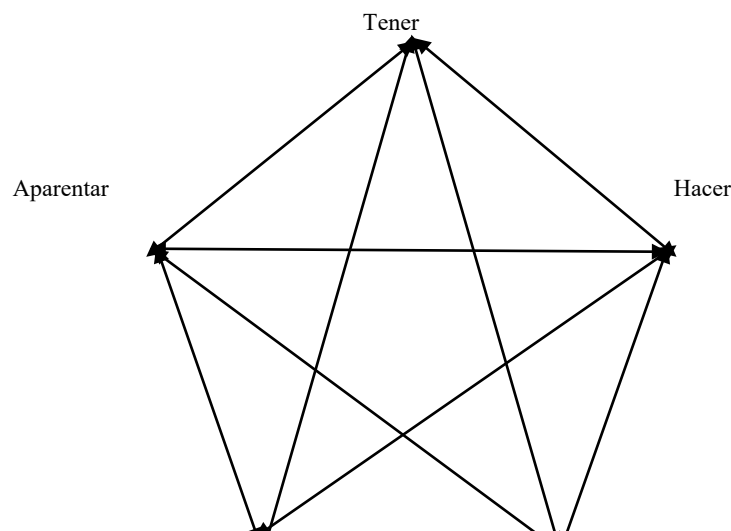
éxitos didácticos (incluidos rendimientos de sus alumnos), profesionales y existenciales.

- *Comunicación didáctica centrada en el ‘hacer’*: Es la habitual de los docentes activos, sean innovadores o no. El centro de gravedad se basa en las acciones didácticas. Pueden limitarse a los aprendizajes de los alumnos, a la mejora social, a la superación de injusticias, a la educación para una sociedad democrática, a la posible evolución humana, etc. El mayor déficit normalmente desapercibido de este estilo de enseñanza es que, al centrarse en la práctica y en sus resultados, se puede pasar por alto a sí mismo, y concretamente, su ego-conciencia, con lo que su aspiración formativa es necesariamente superficial. Se puede cometer lo que en Herrán y González (2002) denominamos el “error N° 1 de la Didáctica”, esto es, el rodearse, el hacer *by pass* con uno mismo para centrarse en cuestiones perimétricas, como en este caso es la acción vía reflexión.

- *Comunicación didáctica centrada en el ‘alumno’*: Esta enseñanza tiene como prioridad al alumno, que identifica con ‘aprendizaje’, ‘saber’, ‘conocimientos’, ‘competencias’, ‘emociones’, ‘valores’, etc. El creer que el alumno es el centro de la educación y el asociarle a aprendizajes, conocimientos, saberes, etc. es el discurso habitual de organismos internacionales de educación, de los sistemas educativos, de la investigación y de la profesión normalmente enfocada. Es incompleto o falso, al menos por tres razones (Herrán, 2014c, 2017a, 2018):
 - Porque el fin de la enseñanza y de la Didáctica no son los conocimientos, aprendizajes o saberes, sino la formación, que los incluye, pero va mucho más allá de ellos.
 - Porque no todo aprendizaje significativo y relevante, saber, etc. tiene por qué ser formativo. Es decir, la enseñanza se puede realizar desde y para el ego (personal, institucional, colectivo, social, etc.) o para la complejidad y el despertar de la conciencia. En el primer caso estaremos en el campo del adoctrinamiento (racial, sexual, nacional, de clase social, cultural, económico, científico, profesional, etc.). En el segundo sí estaremos en la formación o la educación. Todos los sistemas educativos adoctrinan y están fanatizados en alguna medida en su nación, cultura, religión, ideologías... de

referencia, si bien no se suele ser consciente de este fenómeno. Por tanto, ninguno puede educar plenamente. Análogamente, un cirujano que opere bien con las manos sucias no podrá curar.

- Porque aquellos constructos son de aplicación también al docente desde la formación, en la que se dan o deberían dar cita, conscientemente, alumnos, profesor, padres, dirección, sociedad, etc. Por tanto, el enfoque que entiende que el alumno es el centro de la educación –como explica la “teoría de la mora”- es incompleto.
- *Comunicación didáctica centrada en el ‘ser’*: Esta comunicación didáctica es la más propiamente formativa. Se basa en la observación serena y lúcida de sí y de lo demás. Percibe lo existencial (contenidos de enseñanza oficiales, personalidad, emociones, valores, sociedad democrática en desarrollo, buena práctica didáctica, mala práctica educativa y docente, etc.), pero se desarrolla más allá de la caverna del ego (personal, institucional, colectivo, político, etc.). Percibe el fundamento y el sentido de la formación más allá de lo que se enseña oficialmente, las circunstancias, las personas, los contextos, etc. Lo hace desde un estado consciente y orientado al despertar de la conciencia y al autoconocimiento. En algunos lapsos o durante sesiones didácticas relativamente extensas podrá entablar una “comunicación didáctica de conciencia a conciencia” (Herrán, 1998). Para los alumnos pueden ser momentos transformadores hacia su despertar consciente, mucho ‘más allá’ de los aprendizajes significativos y relevantes, porque pueden suceder ‘más acá’ de ellos: mediante pérdida, disolución, descondicionamiento, desidentificación, destrucción (constructiva), etc. Desde su enseñanza puede ofrecer formación con base en la conciencia y el autoconocimiento al alcance, al menos en parte, de quien quiera, de quien por complejidad de conciencia pueda y de quien se dé cuenta de su sentido autoformativo.



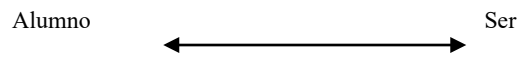


Figura N° 3: Estilos de comunicación didáctica desde la mentalidad docente

3. Clases de efectos de la formación continua radical e inclusiva

La formación continua válida y fértil puede traducirse en diversos efectos compatibles entre sí. A veces, las acciones y procesos formativos se concentran en uno y otras en más de uno de ellos. Los más relevantes, tanto por su frecuencia como por su impacto educativo, se pueden clasificar y no son excluyentes, y pueden ser:

- Adquisiciones de conocimientos, vía aprendizajes significativos y relevantes, bien sea por recepción o por descubrimiento. El sentido es la aplicación a la práctica para la mejora de la enseñanza.
- *Desempeoramientos* o pérdidas de productos del ego (parcialidad, sesgo, egoísmo, codicia, ausencia de autocrítica, prejuicios, etc.), vía descondicionamiento, desidentificación, eliminación, reemplazo por alternativas más complejas y capaces, olvido, relegación o desatención, etc. El destino es el desempeño personal y, desde él, el mayor acierto en la práctica.
- Ganancia de conciencia, vía complejidad, profesionalidad, compromiso, madurez personal, visión, humildad, duda, amplitud de mente, universalidad, autocrítica y rectificación, meditación, etc. Su desembocadura es el crecimiento personal y la experiencia del ser esencial, desde lo que cabe desarrollar una práctica más lúcida, coherente e inteligente. Su culminación es la experiencia de autoconocimiento.

Ninguno de estos efectos es permanente. Incluso cuando se enciende el interruptor, la lámpara se puede fundir. La entrada de aquellos efectos es personal e individual. Lo idóneo es que una vez en las personas, se pueda socializar y desarrollar la necesaria coherencia didáctica, bien favorable, bien crítica, bien más compleja y consciente. Según con quién se entable, pudiera ser:

- *Horizontal*, con profesores y clases del mismo nivel o curso.
- *Vertical*, con profesores de diferentes cursos, ciclos y etapas anteriores y posteriores, coordinación, equipo directivo, etc.
- *Transversal*, con familias, entorno, etc.
- *Ultra muros*, entre equipos, familias, directivos, etc. de otros centros de la misma o diferentes enseñanzas; por ejemplo, de un IES y de un centro de FP o universidad, entre de un CEIP o un IES y un centro de educación especial, etc.
- *Sistémico*, con sistemas sociales con responsabilidad y potencialidad educativa: sistema familiar, sistema educativo, sistema comunitario, sistema político, medios de comunicación, etc.
- *Internacional*, con profesores, profesionales, científicos, familias, directivos, etc. de otros sistemas educativos nacionales, próximos o lejanos.
- *Histórica*, con profesores, profesionales, científicos, familias, directivos, etc. de otros tiempos históricos.
- *Trascendente o evolutiva*, con profesores, profesionales, científicos, familias, directivos, etc. de otros momentos o fases futuras, etc.

Referencias

- Barrios, C. (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- Granada Alonso, C. (1997). *La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Herrán Gascón, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán Gascón, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.

- Herrán Gascón, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán Gascón, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 11-50. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>
- Herrán Gascón, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. Sánchez Huete (Coord.). *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). Madrid: CCS.
- Herrán Gascón, A. de la (2009). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4696/31056_2009_14_27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Herrán Gascón, A. de la (2011a). La Práctica de la Innovación Didáctica: El Proyecto de Innovación Docente. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (224), 26-27. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/formacontPID.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2011b). Otras claves de la formación continua del profesorado, para todos los niveles de enseñanza. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (224), 23-25.
- Herrán Gascón, A. de la (2011c). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastián Heredero y M. Martín Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Herrán Gascón, A. de la (2011d). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6 (1), 51-88. Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799>
- Herrán Gascón, A. de la (2011e). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón y C. Sánchez

(Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Ramón Areces.

- Herrán Gascón, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México* (20), 5-24. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagradicaL.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2014a). Una aproximación conceptual a la evaluación didáctica. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (247), 14-15. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/conceva.pdf>
- Herrán Gascón, A. de la (2014b). Clases de evaluación didáctica. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (247), 15-17. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/claseseva.pdf>
- Herrán Gascón, A. de la (2014c). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2), 163-264. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán Gascón, A. de la (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/19>
- Herrán Gascón, A. de la (2016). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (267), 10-12. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/medityeduCDL.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/educacioneq uivocada.pdf

- Herrán Gascón, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas de la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas para la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2017d). Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. Salamanca: Fahrenheit. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/699232.pdf>
- Herrán Gascón, A. de la (2017e). Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y el Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 24–26. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/medityeduC DL.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo (Brasil): Hipótese. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view
- Herrán Gascón, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán Gascón, A. de la y Fortunato, I. (2018). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-Posições* (29) [en edición]. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/pro-posicoes>
- Herrán Gascón, A. de la y González, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Universitas.
- Herrán Gascón, A. de la y Ruiz Corbella, M. (2006) (Coords.). Educación de lo local a lo global. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*

- en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (174), 13-29.
- Herrán Gascón, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
 - Imbernón, F. (1989). Formar a los formadores. *Cuadernos de Pedagogía* (166), 68-71.
 - Lao zi (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
 - Lie Yukou (1987). *Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.
 - Neill, A. S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Unidos.
 - Pérez Serrano, M. (1993). La investigación-acción y el desarrollo profesional del maestro. En A. Medina Rivilla (Coord.), *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Madrid: Cincel.
 - Ramírez Vallejo, M. S. y de la Herrán Gascón, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 25-44.
 - Real Academia de la Lengua Española (2015). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de www.rae.es
 - Rodríguez Marcos, A (1995) (Coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
 - Schwanitz, D. (2008). *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid: Taurus.
 - Torre, S. de la (1993). *Innovación curricular*. Madrid: Cincel.
 - UNESCO (1966). *Recommandation concernant la condition du personel enseignant*. París: UNESCO.
 - Vicente, P. S. de (1990). Estrategias de formación del profesorado. En A. Medina, y M. L. Sevillano, *Didáctica. Adaptación II*. Madrid. UNED.
 - Vicente, P. S. de (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
 - Zabalza, M. Á. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª ed.). Madrid: Narcea (e.o.: 1987).
 - Zhuang zi (1999). *Zhuang zi: Maestro Chuang tse*. Barcelona: Kairós.

