

Consejo Escolar de Andalucía

La formación del docente como profesional

La formación del docente como profesional¹

En la mayoría de los países occidentales se han formado recientemente comisiones de alto nivel encargadas de redactar informes-diagnóstico de la situación y elaborar propuestas de actuación y reforma de los anacrónicos e insatisfactorios sistemas de formación del docente².

La formación del docente como *intelectual* debe concebirse, a nuestro entender, como un proceso abierto de reconstrucción del conocimiento vulgar y de los modos de actuar empíricos y rutinarios del futuro docente o del profesor en ejercicio. El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el alumno como sobre el profesor, crea de forma tácita e inevitable concepciones pedagógicas habitualmente, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común de la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones, por la formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales de todos los agentes implicados, estudiantes, docentes y familia.

En la función docente están claramente implicadas diferentes dimensiones entre las que cabe destacar: adquisición de conocimientos que refieren al ámbito científico cultural objeto de enseñanza; adquisición de conocimientos profesionales que refieren tanto a la comprensión de la escuela, el sistema educativo y la naturaleza de la educación, como a los complejos y diversificados procesos de enseñanza aprendizaje, así como a los modos didácticos de organizar los mismos en función de los diferentes ámbitos del saber; desarrollo de capacidades didácticas de intervención en la práctica como observación, diseño, explicación, comunicación, experimentación, evaluación; desarrollo de actitudes correspondientes a los valores que se consideran educativos: comprensión, respeto, iniciativa, búsqueda, cooperación, indagación crítica, investigación. Es evidente que el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y comportamientos requieren un proceso de aprendizaje prolongado, plural y polivalente que de ninguna manera puede garantizarse mediante la simple acumulación de contenidos teóricos. De todas maneras, la definición de su naturaleza profesional y en consecuencia de sus procesos de formación ha dependido y depende de la concepción general que se adopte sobre la enseñanza y la educación.

Tal y como nosotros hemos definido la especificidad de la función educativa de la escuela, no puede concebirse el profesor ni como un mero transmisor de contenidos y evaluador de resultados, ni como un técnico que aplica métodos, técnicas y rutinas,

1 Texto integrante de la ponencia encargada y presentada por el Consejo Escolar de Andalucía. Autores: A.I. Pérez Gómez y J.F. Angulo Rasco.

2 Entre las más recientes cabe citar el *Homes Group* el *Carnegie Report* y el *RITE framewor of CTE*, todos ellos de 1986.

elaboradas por otros y derivadas desde fuera a partir del conocimiento científico existente para alcanzar determinadas metas previamente establecidas. El profesor debe entenderse como un intelectual comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación social del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente.

Provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento y la experiencia de cada uno de los alumnos como condición indispensable para la formación del ciudadano autónomo, requiere indiscutiblemente la capacidad para diagnosticar las situaciones diferentes, singulares y cambiantes de cada grupo de alumnos así como para diseñar, desarrollar y evaluar proyectos educativos adaptados a tales características singulares, dentro del contexto también en parte singular de cada centro escolar y cada comunidad social.

La naturaleza siempre compleja y en parte incierta de su quehacer educativo, las características que singularizan cada contexto de intervención, el carácter interpretable, conflictivo y sujeto a procesos sociales de negociación de los contenidos y experiencias de la cultura pública y, por supuesto, de su concreción en la selección del currículum académico, el espacio de formulación utópica que aparece necesariamente en todo proceso de aprendizaje, enriquecimiento y desarrollo individual y colectivo, la necesidad de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar y empírico de los alumnos, atendiendo a la diversidad y proponiéndose superar la desigualdad, *componen una compleja tarea profesional que se apoya en la capacidad de investigación diagnóstica, de diseño flexible, de experimentación creadora y de evaluación reflexiva del propio profesor*. Tareas y funciones que de ningún modo se corresponden con la formación de un técnico de grado medio, hoy habitual en España, sino con el quehacer de un intelectual que reflexiona sobre la práctica.

La formación del docente, de su pensamiento, actitudes, valores, capacidades y conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. En éste sentido es evidente que el docente o el estudiante para profesor/a, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito, pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social. Este tipo de *conocimiento pedagógico vulgar o folklórico*, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, conectando la biografía individual del docente con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias.

¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica? ¿Cómo desarrollar el pensamiento práctico y reflexivo del docente, la capacidad de comprensión contextual de las

complejas situaciones educativas? ¿Qué obstáculos y que riesgos se interponen en el proceso interactivo de formación del pensamiento reflexivo y actuación racional? ¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir a la socialización empirista de la práctica rutinaria? ¿Como provocar en el docente la reconstrucción de su conocimiento vulgar y empírico, inducido por las presiones del contexto escolar?

Es evidente, que a lo largo de la historia, y en la actualidad, se han producido y desarrollado diferentes perspectivas generales que adoptan posiciones bien distintas con respecto a la relación entre la teoría y la práctica en los programas de formación: desde una real ignorancia y desconsideración de la práctica o mera aplicación de las determinaciones teóricas, hasta un desprecio de la teoría y del aprendizaje académico al concebir la formación del docente como un mero proceso de socialización, de inducción e inmersión en la cultura de la escuela y de la profesión¹.

Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Donald Schön², así como las recomendaciones de la conferencia de Decanos de las instituciones de formación de profesorado en EEUU³ (Holmes Group) sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social, entre los que se encuentran los docentes, nadie duda de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos. Existen suficientes evidencias en las investigaciones de los últimos años en este campo, así como en la experiencia de los profesionales como para afirmar que el aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando estos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni, menos aun, su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica.

Pero analicemos con algo mas de detalle las implicaciones de las dos concepciones mayoritarias sobre la enseñanza y la función docente.

El modelo técnico de formación profesional del docente

La gran mayoría de las Escuelas de Formación del Profesorado, hasta nuestros días, se apoyan de forma más o menos convincente y convencida, más o menos rigurosa, en el

1 Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993) **Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización**. Morata. Madrid.

2 Schön, D. (1983) **The Reflective practitioner. How Professionals think in Action**. Temple Smith. London y (1987) **La Formación de Profesionales Reflexivos. hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones**. Paidós. Barcelona.

3 Holmes Group (1986) **Tomorrows teachers**. East Leasing. Michigan State University y (1990) **The Preparation and Continuing Education of Tomorrows Teachers: Toward a Community of Learning**. East Leasing. Michigan State University.

modelo de racionalidad técnica. "El currículum normativo, adoptado en las primeras décadas del siglo veinte cuando las profesiones comenzaron a adquirir prestigio al integrarse las escuelas de formación en la universidad, todavía abraza la idea de que la práctica competente llega a ser práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se asienta en el conocimiento sistemático, preferiblemente científico. Así, el currículum profesional normativo presenta: primero las ciencias básicas relevantes, después las ciencias aplicadas relevantes, y finalmente la práctica en la que se supone que el alumno aprende a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la vida **práctica**"¹.

A grandes rasgos, la formación del profesorado presidida por la racionalidad técnica ha abarcado dos componentes:

- un componente *científico-cultural* mediante el cual se pretende asegurar el conocimiento del contenido a enseñar, y
- un componente *psicopedagógico* que ofrece la oportunidad de aprender cómo actuar en el aula de modo eficaz.

En el componente psicopedagógico cabe distinguir dos fases principales. En la primera fase se adquiere el conocimiento de los principios, leyes y teorías que desde las ciencias básicas y aplicadas explican los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecen normas y reglas para su regulación racional. En la segunda fase tiene lugar la aplicación en la práctica real o simulada de tales normas y reglas de modo que el docente adquiera las competencias y habilidades requeridas para una intervención eficaz.

Con mayor o menor énfasis en uno u otro componente, en una u otra fase, dentro de este esquema pueden reconocerse la mayor parte de los programas de formación del profesorado conocidos hasta la actualidad. En cualquier caso, siguen las pautas de formación del profesional dentro del modelo de racionalidad técnica o instrumental.

En principio, la formación del profesor apoyada en el modelo de racionalidad técnica, que establece una clara jerarquía entre el conocimiento científico básico y aplicado y las derivaciones técnicas de la práctica profesional, se asienta en tres supuestos claramente cuestionados a lo largo de los últimos años.

En primer lugar, la creencia, ampliamente extendida, de que la investigación académica es la fuente privilegiada para producir conocimiento profesional útil. Cada día, sin embargo, es más evidente que la distancia entre la investigación académica y la práctica cotidiana se ensancha y se torna insalvable². Las ciencias que se suponen básicas para la práctica profesional docente producen un conocimiento por lo general molecular y sofisticado, de carácter cada vez más fraccionado, escasamente significativo no sólo para

¹ Schön, D. (1987) *Opus cit.*, pág. 8

² Tom, A.R. (1985) "Rethinking the Relationship between Research and Practice in Teaching" *Teaching and Teacher Education*, Vol. 1, n° 2, págs. 139-153.

regular u orientar la práctica docente, sino ni siquiera, lo que es realmente más grave y preocupante, para describir y explicar la riqueza y complejidad de los fenómenos que ocurren en el aula. El mundo de la investigación y el mundo de la práctica parecen formar círculos independientes que rotan sobre si mismos sin llegar por lo general a encontrarse. No cabe afirmar, no obstante, que la investigación básica y especializada no sea necesaria e imprescindible, incluso aunque se encuentre distanciada de las preocupaciones del profesional práctico. Pero lo que sí se hace evidente día a día, es que éste no encuentra en aquella el apoyo que se suponía debería recibir. O lo que es lo mismo, que al lado de una investigación de ese carácter será necesario desarrollar otros programas de investigación que sí acometan las exigencias y problemas de las situaciones divergentes de la práctica.

En segundo lugar, se asume con cierta frivolidad que el conocimiento profesional que se enseña en las Escuelas de Formación del Profesorado o Facultades de Ciencias de la Educación prepara al estudiante para los problemas y exigencias del mundo real del aula. Pero si, por una parte, la distancia entre la investigación y el mundo de la práctica es tan definida y amplia y, por otra, del conocimiento científico básico y aplicado solo pueden derivarse reglas de actuación para ambientes prototipo, y aspectos comunes y convergentes de la vida del aula, deberemos concluir que el conocimiento teórico profesional únicamente puede, en el mejor de los casos, orientar pequeños espacios de una práctica que se desarrolla en situaciones divergentes, únicas, inciertas y conflictivas. *Esta consideración es ampliamente confirmada por la frustración y desconcierto de los profesores principiantes que se enfrentan a los problemas del aula con un bagaje de conocimientos, estrategias y técnicas que experimentan como estériles en los primeros días de su actuación profesional.*

En tercer lugar, el carácter jerárquico y lineal que se establece dentro del modelo de racionalidad técnica entre el conocimiento científico básico y aplicado y sus aplicaciones técnicas, tiende a reproducirse en el convencimiento de la relación también lineal entre las tareas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Independientemente de su mayor o menor vinculación con los problemas de la práctica, se asume que el conocimiento científico básico y aplicado debe transmitirse a los alumnos y que, por su propio valor autónomo, es susceptible de ser asimilado significativamente por los mismos. La realidad concreta cuestiona evidentemente este supuesto, pues la comprensión de los principios y leyes de las ciencias básicas de la educación requiere la referencia a las situaciones complejas y holísticas en que se producen los comportamientos individuales o colectivos que aquellos principios y leyes pretenden explicar. Por ello, el conocimiento científico que supuestamente se transmite en las escuelas profesionales se convierte en definitiva en un conocimiento académico-universitario, que se aprende habitualmente para olvidar una vez cumplida su función académica, y que, en todo caso, se aloja no en la memoria semántica, significativa y productiva del alumno, sino en los satélites de la memoria episódica, aislada y residual.

En definitiva, aunque por el desarrollo actual de las ciencias sociales pueden encontrarse profundas y significativas lagunas entre el conocimiento de las ciencias básicas y el de las ciencias aplicadas o derivaciones tecnológicas, que se reflejan

claramente en los programas de formación del profesor, cuajados así de lagunas y reiteraciones, el fracaso más significativo y generalizado de éstos reside en el abismo que separa la teoría y la práctica. *La práctica*, concebida en teoría como la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento científico, se considera el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento¹. Siguiendo la secuencia lógica de la racionalidad técnica *la practica* debe situarse al final del currículum de formación, cuando los alumnos ya disponen del conocimiento científico y sus derivaciones normativas. Si se concibe el conocimiento profesional como un conjunto de hechos, principios, reglas y procedimientos que se aplican directamente a problemas instrumentales, *la práctica*, lógicamente, debe considerarse como un proceso de entrenamiento técnico, para comprender como funcionan las reglas y técnicas en el mundo real del aula, y para desarrollar las competencias profesionales exigidas para su aplicación eficaz.

El fracaso, ampliamente reconocido en España, de las Escuelas de Formación del Profesorado, no es un fracaso de competencias personales, es más bien un fracaso del modelo de racionalidad técnica y academicista que subyace a su concepción de la práctica y de los programas de formación profesional.

El modelo reflexivo y artístico de formación profesional del docente

En la vida profesional el docente se encuentra con múltiples situaciones para las que no encuentra rutinas y técnicas adecuadas y que tampoco son susceptibles de ser analizadas por el procedimiento clásico de investigación científica: "la búsqueda gobernada por reglas". En la práctica profesional, dentro de contextos inciertos, únicos y conflictivos, el proceso de interacción y dialogo con la situación no sólo descubre aspectos ocultos de la realidad divergente, sino que crea nuevos marcos de referencia, nuevas formas y perspectivas de percibir y reaccionar ante la realidad. En definitiva se *crea y construye* nueva realidad, para lo que se requiere, frecuentemente, ir más allá de las reglas, hechos, teorías y procedimientos conocidos y disponibles.

Desde esta perspectiva se asume decididamente, que en las situaciones divergentes de la práctica ni existe conocimiento profesional para cada caso problema, ni cada problema tiene una única solución *correcta*. El profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando en el rico dialogo que establece con la misma realidad. Por ello el conocimiento que debe adquirir el nuevo profesor va más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica. En el proceso de reflexión en la acción el estudiante para profesor no sólo aplica las técnicas aprendidas o los métodos de investigación

1— Grundy, S. (1987) **Producto o Praxis del Currículum**. Morata. Madrid. y Elliott, J. (1990) **La Investigación-acción en Educación**. Morata. Madrid.

consagrados, sino que debe de aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas formulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas. En definitiva, el profesional reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre la acción construye de forma ideosincrática su propio conocimiento profesional, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado, propio de la racionalidad técnica.

Nos parece, por tanto, más adecuado pensar en el docente como artista reflexivo, para cuya formación *la práctica* adquiere el papel central y seminal a lo largo de todo el currículum. *La práctica* se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el *pensamiento práctico* del profesor en todas sus dimensiones. La formación teoría-práctica debe articularse a nuestro entender según los siguientes principios:

- "La práctica" debe concebirse como el eje del currículum de la formación del profesor. En contraposición a los planteamientos derivados de la racionalidad técnica que sitúan "la práctica" al final del currículum de formación, en la perspectiva artística y reflexiva "la práctica" es el centro, el núcleo sobre el que gira el resto del currículum académico.
- Es necesario rechazar la separación artificial de la teoría y la práctica en el ámbito profesional, y la lógica división consiguiente de trabajos, tareas y estatus entre el teórico y el práctico, el investigador y el técnico. En primer lugar, solo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas, inciertas, únicas y conflictivas del aula, puede hacerse significativo y útil para el alumno el conocimiento académico teórico. En segundo lugar, el conocimiento que se activa para afrontar aquellas situaciones divergentes de la práctica no es nunca el conocimiento de las ciencias básicas, sino un conocimiento *construido* lentamente por el profesional en su quehacer cotidiano y en su reflexión en y sobre la acción. El conocimiento de las ciencias pedagógicas básicas tiene un indudable e insustituible valor instrumental siempre que se integre, y adquiera significación en aquel marco de referencia, de experimentación y de creación, cuando llegue a formar parte del *pensamiento práctico* del profesor.
- "La práctica" y la reflexión sobre la misma deben ser el eje del currículum de formación y el punto de partida del mismo. El conocimiento en los programas de formación debe estar referido a la práctica, y por tanto debe apoyarse, cuestionar y profundizar los interrogantes, esquemas conceptuales, constelación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones conflictivas del aula.
- Apoyarse y partir de la práctica no puede significar en ningún caso reproducir acríticamente los apriori, esquemas y rutinas que rigen una actividad empírica y se transmiten como incuestionables de generación en generación, como resultado del proceso de socialización profesional. Por el contrario, el *conocimiento en la acción*, el saber hacer, solo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible por asentarse en la *reflexión en y sobre la acción*. Ello supone partir de la práctica para analizar las

situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en las situaciones divergentes de la enseñanza interactiva¹. La investigación, por ello, puede convertirse en una plataforma privilegiada para la recreación de la práctica, concebida no como la aplicación de teorías externas y previas, sino como un activo proceso de indagación personal en el contexto real del aula.

La "práctica" así concebida es un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación. Un proceso de *investigación en la acción*, mediante el cual el docente se sumerge en el mundo complejo del aula para comprenderla de forma crítica y vital desde la perspectiva de los que intervienen en ella, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos y conflictivos de la situación real, analizando los mensajes y las redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas, contrastando interpretaciones, y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. Es evidente que la práctica reflexiva exige un nuevo modelo de investigación, donde tenga cabida la complejidad de la realidad natural.

- *El pensamiento práctico* del profesor es una compleja competencia de carácter holístico. En palabras de Donald Schön², es un proceso de diseño que debe afrontarse como un todo, pues si es verdad que en el pueden distinguirse partes, como competencia global de intervención en la práctica es mucho más que la suma de las partes que pueden diferenciarse analíticamente. No puede olvidarse que lo que se intenta formar a través del currículum profesional es la capacidad de intervenir de manera competente en situaciones divergentes, y que esta capacidad, es un conjunto *personal*, y, por tanto, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes.
- "La práctica", como proceso de diseño e intervención sobre la realidad es una actividad creativa. Independientemente de que con frecuencia se utilicen con éxito reglas, técnicas y procedimientos de intervención y de búsqueda, no puede considerarse exclusivamente, ni prioritariamente una actividad técnica de aplicación de producciones externas. En la conversación reflexiva que el profesor o aprendiz de profesor mantiene con la realidad problemática, con sus componentes materiales y personales, y con sus relaciones, se crea nueva realidad, nuevos espacios de intercambio, nuevos marcos de referencia, nuevos

1 Elliott, J. (1990) *Op. cit.*; Contreras Domingo, J. (1991) "El Sentido educativo de la investigación" *Cuadernos de Pedagogía*, n° 196, págs. 61-67.

2 Schön, D. (1987) *Opus cit.*

significados y nuevas redes de comunicación. Al crear nueva realidad "la práctica" abre nuevo espacio al conocimiento, y a la experiencia, al descubrimiento, a la invención, a la reflexión y al contraste.

- El *pensamiento práctico* del profesor, por su carácter holístico, 'personal' y creador no puede enseñarse, pero puede aprenderse. Se aprende haciendo y reflexionando en y sobre la acción. A través de "la práctica" y del currículum académico en torno a ella se puede ayudar a desarrollar conscientemente el dicho *pensamiento*. Este proceso de formación y entrenamiento a través de la práctica debe adoptar la forma de una recíproca y conjunta *reflexión en la acción* entre el profesor o supervisor de la institución universitaria responsable de la formación profesional y el estudiante.
- Para el desarrollo del *pensamiento práctico* y especialmente en las aulas masificadas de la universidad española, la figura del supervisor universitario de prácticas adquiere una vital importancia. Una figura que no puede relegarse a un papel marginal o secundario en los programas de formación de profesores, o encomendarse, como ocurre normalmente en nuestro país, a cualquier profesor de disciplinas básicas o aplicadas de temática cultural o profesional, como medio para completar artificialmente su dedicación docente¹.
- Dentro de esta nueva perspectiva se requiere la creación de *Escuelas de Desarrollo Profesional*. Escuelas públicas que elaboran y realizan proyectos educativos de carácter innovador o experimental y que están dispuestas a colaborar con la universidad en la formación del profesorado. Son escuelas concebidas como escenarios de desarrollo profesional, donde se promueve de forma continua el aprendizaje de la enseñanza. Pero difícil que estas escuelas lleguen a cumplir tal función a menos que se establezca una relación flexible, de real cooperación e intercambio entre ellas y la universidad. Para evitar el fracaso ocurrido con las Escuelas Anejas en España es necesario definir con rigor su cometido, las funciones que deben cumplir en un programa de formación para una enseñanza reflexiva, y obviar mediante el control democrático los vicios y deformaciones burocráticas tanto en la selección de su profesorado como en el desarrollo de sus proyectos.
- En relación con la propuesta precedente es necesario establecer la presencia en los programas de formación de profesores de maestros experimentados, *tutores de prácticas*, que desarrollen en su aula una enseñanza reflexiva, y que se preocupen por la innovación educativa y su propia autoformación como profesionales. Profesores que se integren en los departamentos universitarios, que desarrollen proyectos de investigación-acción, y que se responsabilicen

1 — Zeichner, K y Liston, D. (1987) "Teaching Student Teachers to Reflect" **Harvard Educational Review**, Vol. 57, Nº 1, págs. 23-48.

prioritariamente de atender como tutores el aprendizaje de la *reflexión en y sobre la acción*, de los futuros profesores.

Otro aspecto importante en el proceso de formación y perfeccionamiento del docente, es el aprendizaje y desarrollo de *actitudes de cooperación* que deben ejercitarse en el periodo de prácticas, y que tan imprescindibles son para diseñar, construir y desarrollar proyectos educativos y proyectos curriculares colectivos, exigidos por la LOGSE. Por tanto, la colaboración en el trabajo, en el debate y en la actuación han de ser aspectos fundamentales del currículum, por cuanto, la mejor manera de aprender a trabajar en equipo es fomentar el desarrollo de la cooperación en el propio proceso de intervención y reflexión en la práctica. Como ya se ha comprobado hasta la saciedad, solamente el trabajo en equipo de los docentes puede responder con eficacia y calidad al reto de una tarea educativa tan compleja, diversa e interdisciplinar, que requiere capacidades y conocimientos tan dispersos y especializados, acuerdos sobre opciones valorativas, y apoyos mutuos en el proceso de experimentación e investigación.

Estrechamente vinculado al principio precedente conviene recalcar la importancia del *respeto a la pluralidad* como eje del currículum de formación del docente y de sus intercambios profesionales posteriores. Respetar y fomentar la pluralidad y diversidad en el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores debe establecerse como una máxima central de procedimiento, que rijan las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del currículum de formación y de su práctica profesional. El contraste de pareceres, el respeto a la divergencia y en especial a las posiciones y propuestas normalmente marginadas por la cultura e ideología mayoritaria, así como el fomento de la creatividad y diversidad de perspectivas es un requisito fundamental para desarrollar tanto la autonomía profesional del docente, como el acuerdo intersubjetivo que permita la creación de comunidades de aprendizaje.

- Otro principio que consideramos fundamental en la formación y desarrollo profesional del docente es la explícita consideración del conocimiento, de la cultura académica, y de la propia configuración de la escuela como instancias socialmente construidas en un periodo histórico, y reproducidas o transformadas en virtud de las condiciones sociales, políticas y culturales de cada época histórica y de cada comunidad social, cuyos intereses y perspectivas se reflejan en la vida cotidiana del aula y de la escuela. Los futuros profesores deben tomar conciencia del carácter contingente tanto de los contenidos del currículum, y de la cultura concreta que rige los intercambios del aula, como de la propia función que cumple la escuela como institución encuadrada en una determinada formación social. Solo conociendo los influjos, directos o indirectos, explícitos u ocultos, que recibe la escuela como institución social puede el futuro profesor organizar su intervención para provocar el desarrollo relativamente autónomo de sus alumnos,

- En relación con los principios anteriores cabe resaltar la importancia pedagógica de fomentar la responsabilidad de los alumnos en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular la *autonomía profesional del docente* durante el periodo de formación supone ofrecer oportunidades de elección y la creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluso las de carácter curricular, que afectan a los futuros profesores deben ser objeto de debate y decisión pública y compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sientan miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. La participación y la optatividad son dos aspectos claves en el proceso de implicación de los alumnos/as en su propio proyecto de formación profesional. Es una sarcástica paradoja pretender formar docentes investigadores, críticos, independientes, creativos y autónomos mediante un currículum cerrado que no permite a los futuros profesores sino escasas oportunidades para decidir, buscar, reflexionar y rectificar.
- Este complejo proceso de interacción teoría práctica, o práctica-teoría, orientado a desarrollar conocimientos, sensibilidades, actitudes, valores, capacidades y modos de actuación requiere un periodo prolongado de tiempo donde tenga cabida el estudio, la experimentación y la reflexión, de ninguna manera compatible con los estrechos límites temporales que impone el marco de una diplomatura. Si es verdad que la cantidad no hace la cualidad, y que además del incremento temporal se requiere una transformación cualitativa del quehacer formador, también es verdad que ciertos marcos temporales raquíticos no inducen ni facilitan más planteamiento que la enseñanza transmisiva tradicional. La realización de proyectos de investigación/acción, el desarrollo por parte de los alumnos y profesores de estudios etnográficos en centros reales, el diseño, elaboración, experimentación y evaluación de proyectos educativos en colaboración con profesores universitarios y maestros, el aprendizaje de contenidos disciplinares, en los diferentes campos de la ciencia y la cultura, requiere un enfoque y un clima bien alejados de la premura, concentración y atosigamiento que impone el límite temporal de tres años de diplomatura. Por otra parte, y como ya se ha puesto de manifiesto en múltiples ocasiones, el estatus e imagen social del maestro como profesional diplomado acarrea un conjunto de peyorativos efectos primarios y secundarios que lastran la profesión, ya desde los mismos inicios de la carrera universitaria. Para abundar incrementar esta problemática, no podemos dejar de resaltar cómo en los últimos años los centros de formación de profesores se están convirtiendo en los centros escoba de la universidad.
- Otro de los elementos relevantes para comprender la complejidad de las situaciones educativas es la condición de la escuela como institución social que ayuda a reproducir las características de la propia sociedad. Por ello, los profesores tienen la obligación moral de reflexionar e intervenir para que ellos mismos y sus alumnos comprendan dichas características y aprendan a actuar conscientemente en su reproducción o en su transformación. Se reconoce y se resalta el carácter fundamentalmente ético y político de la actividad docente,

toda vez que pretende eliminar en parte, a través del desarrollo del conocimiento y de la actuación, las condiciones sociales que obstaculizan y distorsionan la autocomprensión de los alumnos y de los propios profesores. No obstante la vida profesional del docente parece deslizarse por lo general, de manera inevitable más hacia la reproducción que hacia la recreación de los influjos sociales. Como consecuencia de este proceso de socialización organizacional que induce los valores, expectativas, incentivos y sanciones generados en la institución escolar, los futuros profesores van conformando sus creencias, teorías, y valores personales de acuerdo a las exigencias y normas de la propia organización. Así, la primera consecuencia, en la mayoría de las experiencias estudiadas¹, es el convencimiento de que las prácticas en los centros, como resultado de la vivencia de la cultura escolar que presiona y enfatiza el orden, el control y la consecución de los objetivos instrumentales inmediatos, producen por lo general una perspectiva pedagógica mas autoritaria, rígida, impersonal burocrática y paternalista, que la que han adquirido en los cursos universitarios de formación psicopedagógica. Las prácticas parecen suponer el retorno de la ideología pedagógica vulgar y el asentamiento de la mediocridad. El medio adecuado para provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros profesores no es la práctica en sí misma, sino un modo de concebir la intervención educativa como experimentación reflexiva, sensible a las características de cada contexto, y orientada a la realización de los valores educativos.

Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan. No hay manera de establecer de antemano cual es el método de enseñanza que garantice en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. Por tanto, y puesto que la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión cooperativa permanente en la acción y sobre la acción.

El desarrollo de programas orientados a la formación del profesor como intelectual comprometido con su práctica, tal y como se ha considerado anteriormente, requiere cambios sustanciales para encontrar las condiciones y *requisitos mínimos* que favorezcan su desarrollo. Entre los más significativos cabe indicar los siguientes:

-
- 1 Emans, R. (1983) "Implementing the Knowledge Base: Redesigning the Function of Cooperating Teachers and College Supervisors" **Journal of Teacher Education**, Vol. 34, N° 3, págs. 14-18; Griffin, G.A. (1989) "A Descriptive Study of Student Teaching" **The Elementary School Journal**, Vol. 89, n° 3, págs. 343-364. También se tienen presentes aquí los resultados de la investigación que sobre la prácticas en la formación inicial ha dirigido A.I. Pérez Gómez.

- Superar la masificación actual de los programas de formación inicial, de modo que puedan establecerse relaciones cooperativas entre los alumnos y entre estos y el profesor.
- Integrar los programas e instituciones de formación, investigación y práctica, de modo que no se produzca el desencuentro actual, entre formadores, investigadores y tutores.
- Transformar el currículum actual de formación del profesor, que tanto en su estructura como en su concepción y secuencia responde a una concepción tecnológica de la enseñanza, del rol del docente como técnico y de la formación del mismo como proceso de transmisión de conocimientos y de traslación lineal de la teoría a la práctica.
- Incrementar el rango y el tiempo de formación de los docentes, de modo que para todos, independientemente del nivel educativo en que ejerzan su función, se establezca el nivel de licenciatura, como profesionales autónomos responsables en última instancia de la calidad de su quehacer.
- Desarrollar la función de supervisión universitario y de tutor docente, de modo que se exija para su desarrollo una formación adecuada en ambos casos; y crear *centros de desarrollo profesional del docente*, donde la experimentación e innovación educativas se encuentren arropadas por un clima de búsqueda, investigación y estímulo intelectual, donde los profesores se impliquen en un proceso de recreación cultural en el que aprende está comprometido con el aprendizaje de otros, incorporando a todos los agentes de la comunidad escolar y social que lo deseen. Las actuales Escuelas de Formación del Profesorado, los ICEs, las Facultades o Secciones de Pedagogía, los CEPs, y las propias escuelas o centros del sistema educativo deberán transformarse, dentro de esta perspectiva, en centros vinculados o integrados de desarrollo profesional del docente, donde se investiga para enseñar, donde se cuestiona y debate el sentido y la legitimidad de la cultura que se trabaja y experimenta, donde se enseña para transformar, transformando y reflexionando sobre la práctica, donde se aprende al implicarse en procesos de recreación de la cultura, y al comprometerse en vivencias democráticas de reconstrucción de lo real y de experimentación de lo posible.

En definitiva y a modo de conclusión cabe afirmar que el desarrollo del profesional docente como intelectual comprometido con el conocimiento racional y con la práctica democrática supone, pues, la creación de espacios y prácticas contrahegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, como estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar abiertamente, como principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica, pública y democráticamente decidida.

Si analizamos las carencias actuales y sus reflejos en la legislación reciente respecto a la formación inicial, cuya importancia en la configuración del estatus y diseño de las

competencias profesionales nadie pone en duda, podemos resaltar las siguientes consideraciones:

En primer lugar, habrá que decir abiertamente que la formación del profesorado que se prevé para el siglo XXI en la legislación vigente es abiertamente contradictoria con los principios retóricos que definen la función docente. La formación inicial del profesor de Educación Infantil y Primaria sigue recluida en el nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras correspondientes a técnicos intermedios cuya función no se considera autónoma profesionalmente sino dependiente de profesionales superiores que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los primeros se encargarán de aplicar. No es esta la imagen del profesor como profesional autónomo que aquí hemos comentado y que aparece con claridad en el preámbulo de la LOGSE.

En segundo lugar, la definición de los tipos de profesores de secundaria obligatoria y postobligatoria y su currículum de formación que aparece en la LOGSE supone, por ausencia, una enmienda a la totalidad de los planteamientos profesionalizadores, rompiendo con la adecuación del docente a las peculiaridades de las etapas del sistema educativo que contempla justificadamente la Ley de Reforma, y que requeriría tres tipos de profesores: profesor generalista para infantil y primaria (0-12), profesores de área para secundaria obligatoria (12-16) y profesor de disciplina para la etapa postobligatoria. (16-18).

En la configuración actual desaparece el profesor de área proponiéndose para ambas etapas (12-16 y 16-18) el mismo tipo de profesor, el profesor de disciplina pura. La naturaleza de la enseñanza obligatoria (0-16) que se propone la formación básica de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas plantea objetivos y exigencias pedagógicas respecto al diseño, desarrollo y evaluación del currículum netamente diferenciadas de las que se pueden establecer en la enseñanza selectiva posterior (16-18 y 18 en adelante) que afecta por definición sólo a una parte de los ciudadanos, que ya no es común ni siquiera para esta cohorte seleccionada de ciudadanas y que tiene una orientación pre o profesional.

Es poco comprensible, en tercer lugar, que a lo largo de 12 años de Gobierno socialista no se haya podido emprender la Reforma de la inexistente formación pedagógica del profesor de secundaria. Si tan importante es la función del profesor concebido como profesional autónomo ¿qué poderosas razones han impedido la formación pedagógica de los profesores de secundaria durante al menos estos 10 años? ¿Qué motivos pueden justificar que no se haya pretendido reformar radicalmente o sustituir los denostados Cursos de Aptitud Pedagógica? Permanecen hasta el momento ocultos. Nadie dilata durante tan largo plazo al menos el intento de solución de un asunto que considera tan importante.

En cuarto lugar, el problema se agrava, nuestro juicio, cuando se contempla la estructura de formación defendida para el profesor de secundaria obligatoria. El profesor que va a trabajar con niños de 12 a 16 años no recibe otra formación estrictamente profesional que aquella que como añadido a su carrera principal puede

comprimirse en los créditos correspondientes a un curso académico (Modelo CAP). No podemos engañarnos, disponemos de una dilatada experiencia en este sentido y si el modelo y no su desarrollo pudiera ser válido tiempo ha habido desde el 70 y en particular desde que el gobierno socialista ha emprendido la reforma educativa, para haber promovido un desarrollo válido del mismo. Lo que ahora se propone como estructura curricular de formación del profesor de secundaria podría haberse desarrollado dentro del marco legislativo que la L.G.E. estableció para los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). La seriedad en su desarrollo, la vinculación a los Departamentos universitarios y las modificaciones curriculares pertinentes podrían haberse impuesto o favorecido sin necesidad de cambios legales. De este modo, la exigencia del nivel de licenciatura para la docencia de los niños de 12-14 años, se convierte en un acierto devaluado pues el incremento del nivel de formación cultural se hace a costa de la disminución del nivel de formación profesional y pedagógica. Por otra parte, conviene llamar la atención sobre el incomprensible retraso en la aparición del propio decreto sobre enseñanzas mínimas para la formación del profesorado de secundaria obligatoria. Para ese profesor de 12-16 años, todavía no existen ni modelos ni programas de formación, y no parecer esta problemática sea una de las prioridades del actual Ministro de Educación.

No podemos concluir este largo apartado sin mencionar con cierto detenimiento la estructura y organización de la formación permanente en España. Probablemente podríamos marcar una línea temporal en lo que respecta a dicha formación que separe el período que va desde finales de los años cincuenta hasta los primeros años ochenta, y desde estos últimos hasta nuestra actualidad, indicando dos fases diferentes: la primera caracterizada en principio por la más absoluta desatención a dicha formación, salvo las iniciativas que comenzaron a aparecer desde el propio profesorado a través de las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación, y el segundo, por la enorme participación de las administraciones educativas -central y autonómicas- en recursos humanos y económicos en dicha formación permanente¹.

1 Como indica Imbernón, F. (1989) **La Formación del Profesorado. El Reto de la Reforma**. Laia. Barcelona: "desde los años setenta hasta los ochenta, en algunas comunidades autónomas del Estado Español, la verdadera tarea de formación permanente del profesorado (al menos en lo que respondía a sus necesidades reales) fue planificada y ejecutada, prácticamente en su totalidad, por los movimientos de profesores, sobre todo mediante la organización de Escuelas de verano, conferencias y grupos de trabajo" (pág. 69). Las Escuelas de Verano, ciertamente, son un tipo de actividad desconocida en el resto de los países europeos. Su comienzo aproximado tuvo lugar en el año 1976, con una creciente asistencia masiva hasta llegar a 50.000 docentes cada año en los últimos años (pág. 70). Imbernón señala que pueden diferenciarse tres períodos en dichas escuelas de verano; el primero desde su iniciación marcado por las reivindicaciones político-sociales, el segundo, con un mayor énfasis en los talleres, los cursillos y el didactismo profesionalista (gracias a la estabilización democrática). Véase también Yus, R. (1993) "Entre la cantidad y la calidad" **Cuadernos de Pedagogía**, N° 220, págs. 64-77 y Imbernón, F. (1994) **Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado**. Aula. Barcelona.

Sin embargo, la línea divisoria se torna menos nítida si del plano instrumental pasamos al plano 'ideológico' o, si se quiere, conceptual. Queremos decir con ello que si ciertas iniciativas estructurales introducidas se encuentran (por imitación de experiencias extranjeras -i.e. los Centros de Profesores- o por creación de papeles propios -i.e. los Asesores de Reforma-) en la órbita de las necesidades propias de la administración educativa, gran parte de las ideas y de los valores que dieron cuerpo a la retórica conceptual de las estructuras y papeles concretos, tiene su procedencia inicialmente fuera de la administración, en las propias construcciones y orientaciones de los docentes agrupados en los Movimientos de Renovación Pedagógica y en el influjo, indirecto, pero evidente, del conocimiento recogido, si no generado, por el profesorado universitario dedicado a dicha formación.

Pero antes conviene que comprendamos brevemente el ideal de profesor que con fuerza ha sido establecido en los documentos oficiales, especialmente a partir de los documentos previos a la L.O.G.S.E.

El Nuevo Docente

Es indiscutible que el primer documento clave para comprender el nuevo perfil de docente necesario para los nuevos tiempos de reforma se encuentra en la misma L.O.G.S.E.¹ En el título IV denominado 'De la Calidad de la Enseñanza'; el artículo 56 está dedicado a este empeño². En sus apartados 2 y 3, se afirma lo siguiente:

"La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios Centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los Centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las Universidades y, en el caso del profesorado de Formación Profesional, también en las empresas... Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas".

Pero con ser, en sí mismo, muy importante el reconocimiento explícito y con rango jurídico de la necesidad (derecho y deber) de la formación permanente de los docentes españoles, otros documentos antes y después de la publicación de esta ley han recogido

¹ Aunque no se pueden olvidar las primeras aproximaciones entre el Ministro Maravall y los Movimientos de Renovación Pedagógica, en los primeros años de la década de los ochenta.

² No podemos dejar de advertir que en este título junto a la formación permanente del profesorado, se incluyen cuestiones curriculares (art. 57), dotación de centros (art. 58), la investigación (art. 59), las tutorías y la orientación (art. 60), la inspección (art. 61) y la evaluación del sistema educativo (art. 62).

y sistematizado el ideal, o nuevo modelo, necesario para el cambio educativo que la reforma aprobada parecía prometer.

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, se especificaba que: "una escuela renovada precisa de un profesorado igualmente renovado... la reforma educativa precisa un determinado perfil de profesor, que difiere significativamente del profesor tradicional, por más que muchas de sus cualidades y virtudes deban ser preservadas"¹. Señalando a continuación algunas de estas características que deben constituir el nuevo perfil del profesor:

- 'organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento;
- ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas;
- capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla;
- capaz de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo la diversidad latente en los sujetos'. Y concluye con la afirmación siguiente "el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación".

Producto de este perfil son una serie de objetivos y un modelo de formación permanente apuntado en dicho documento. De los objetivos destaca, desde luego, la insistencia en la reflexión docente ('palabra talismánica' adquirida de la academia), y el énfasis en la práctica profesional y en la escuela como lugar clave de dicha formación.

En el mismo tono se expresa el Gobierno Vasco en su Plan de Formación Permanente del Profesorado², en donde se afirma que el profesorado tendrá que adquirir recursos profesionales relacionados con la "reflexión sobre la propia práctica", objetivo desglosado, a su vez, en las siguientes características:

- facilitar la reflexión sobre el propio ejercicio profesional
- aprovechar la propia investigación y reciclaje que cada profesor esté desarrollando en experiencias concretas
- contextualizar la formación permanente del profesorado en el marco de los proyectos curriculares de cada centro

1 M.E.C. (1989) **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid; pág. 209.

2 Gobierno Vasco. (1990) **Plan de Formación Permanente del profesorado**. Departamento de Educación, Universidad e investigación. Vitoria.

proporcionar el tiempo y los medios necesarios para asegurar su formación¹

Por último, en el Plan Andaluz de Formación² (1992), se enfatiza aún más el nuevo perfil del docente, con las siguientes características:

Preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes.

Capacidad para organizar la selección y presentación de los conocimientos a sus alumnos.

Ser motivador y facilitador de los aprendizajes de los/as alumnos/as.

Ser diseñador de los desarrollos curriculares necesarios.

Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos.

- Facilitar la conexión entre la realidad en la orientación profesional y escolar de los alumnos.

Potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones³.

Como conclusión, tras este breve repaso de tres propuestas sobre la formación permanente, podemos afirmar que, por un lado, se enfatiza de modo genérico la reflexión, la practicidad y la investigación docente; pero, al mismo tiempo, se relaciona todo ello, muy claramente, con las nuevas necesidades curriculares, y en especial, como ha sucedido realmente, con la comprensión, adopción e implantación de la 'novedosa' estructura curricular que la L.O.G.S.E. legaliza⁴.

Sin entrar en análisis exhaustivos, en el perfil que adopta dicha formación permanente coinciden discursos con diferentes orígenes. En concreto estos discursos son los académicos, el de los movimientos de renovación pedagógica y el que expresa las ~~propias necesidades~~ de la administración educativa (central y autonómicas) con respecto a la L.O.G.S.E. Esta confluencia de discursos y propuestas, con ser

1 Entre los principios asumidos por dicho plan destaca, además del propio de la euskaldunización, los de practicidad, participación, descentralización y adecuación de las respuestas a las nuevas necesidades. Gobierno Vasco (1990), *Opus cit.*, págs. 19 y ss.).

2 Junta de Andalucía (1992) **Plan Andaluz de Formación del Profesorado**. Consejería de Educación y ciencia. Sevilla.

3 También puede consultarse el documento publicado por la Generalitat de Catalunya (1991), págs.41 y ss., sobre la **Formació Bàsica per a la Reforma. Educació Secundària Etapa secundària Obligatoria**. Barcelona.

4 Angulo, J.F. (1992) "Descentralización y Evaluación en el Sistema Educativo Español: Algunas claves para el pesimismo" **Escuela Popular**, nº 3, págs. 23-87.

significativa, tiene el efecto negativo de mezclar en su misma retórica diversas intencionalidades¹.

Quizás donde mejor se detecte esta cuestión es en la pretendida coincidencia entre 'reforma educativa' y 'renovación pedagógica'; conceptos que no son, en principio, sinónimos. Sin embargo, tal como puede extraerse del trabajo de A. Marchesi², para la administración, en última instancia, la única concepción de renovación pedagógica que, al parecer, se está dispuesto a potenciar es la que se realice dentro de (y para) la reforma educativa. Es decir, la renovación se entiende como renovación por, para y en la reforma; cualquier otro proceso de mejora queda fuera de lo que desde la ejecutiva administrativa se podría asumir. Por lo tanto, es necesario situar la retórica oficial en este contexto concreto; es desde este marco, desde el que novedades programáticas como 'docente reflexivo' y 'formación en centros', tendrían que resituarse para captar y comprender su reflejo material con mayor precisión.

Aunque la comprobación de estas afirmaciones requeriría un espacio más extenso del que disponemos, sí quisiéramos apuntar algunas líneas al respecto. La principal es el tipo de 'modelos de formación' que han sido propuestos y la frecuencia de los mismos. En segundo lugar, quisiéramos dedicar un apartado propio al papel que los C.E.Ps. están jugando en dicha formación permanente, especialmente, teniendo en cuenta lo acontecido en Andalucía.

En un excelente trabajo realizado por un coordinador de C.E.P. de Andalucía³, se analizan las diversas modalidades de formación permanente adoptadas y promocionadas por la administración, en razón de lo que el autor denomina modelos de perfeccionamiento, que ya había sido utilizado para caracterizar la labor misma de los C.E.Ps.

Para Rafael Yus⁴ pueden distinguirse los siguientes modelos de perfeccionamiento: transmisivo, implicativo, autónomo y de equipo docente. Aunque para cada modelo posee características y estructuras concretas, en general, éstas han sido principalmente las siguientes: cursos, seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de innovación/experimentación, proyectos de formación en centros⁵, proyectos de

1 Yus, R. (1991a) "El Modelo de C.E.P. de Andalucía" **Cuadernos de Pedagogía**, nº 198, págs. 61-65; y (1991b) **Los C.E.Ps. como Centros de Desarrollo Profesional ante la Ortodoxia Curricular**. C.E.P. de la Axarquía. Vélez-Málaga.

2 Marchesi, A. (1992) **Opus cit.**

3 Yus, R. (1993) **Opus cit.**

4 Yus, R. (1991a), (1991b), (1993) **Opus cit.**; Yus, R. y López Blanco, J.B. (1988) "Tres Modelos de Perfeccionamiento para un C.E.P." **Cuadernos de Pedagogía**, nº 160, págs. 52-57.

5 La formación en centros ha sido potenciada y consolidada no sólo por la administración central (Orden del 16 de Febrero de 1993), sino también las autonómicas: en la Junta de Andalucía (Orden del 18 de junio de 1993), en el País Vasco (Orden del 14 de julio de 1992), la Generalitat Valenciana (Orden del

investigación, práctica, jornadas y formación individual (licencias por estudios, ayuda asistencia a cursos, etc.).

En líneas generales los recursos destinados a la formación permanente y el número de actividades y asistentes, se han incrementado considerablemente en los últimos años. Por ejemplo, desde 1987 hasta 1992, se han impartido un total de 143 cursos de 'actualización científica y didáctica' en territorio M.E.C., con una participación total durante estos años de 1001 docentes; en territorio M.E.C. existen 1.651 seminarios y 2.510 grupos de trabajo, que recogen en total a casi 43.000 docentes; en Andalucía los seminarios han sido 1825 con un total de 16.725 docentes participantes; el presupuesto destinado en territorio M.E.C. para proyectos de investigación ha sido en el año 1992 de 50.000.000 y de 100.000.000 para la elaboración de materiales; y las ayudas individuales, también en territorio M.E.C. para la asistencia a actividades de formación ha supuesto ya en el año 1993 la cifra de 212.000.000 de pesetas. En fin, en el territorio M.E.C., que es el que por su extensión y centralidad se destaca de las iniciativas autonómicas, entre 1989-1990 y 1991-1992 ha habido un 446% de incremento medio presupuestario¹. Es decir, el proceso de crecimiento presupuestario, en número de actividades y en participantes, ha sido constante en los últimos años. Lo que supone una preocupación manifiesta y palpable por la formación permanente, desde la administración, que no tiene parangón con ningún otro momento histórico anterior. Este es, desde luego, un mérito que no puede ser ocultado.

Sin embargo, y aunque no podamos extendernos demasiado aquí, si conviene que tengamos en cuenta varias cuestiones, para que los datos no nos impidan un análisis más preciso de la situación. En primer lugar, es probablemente la actividad denominada cursos sea la que ha recogido mayor atención y carga presupuestaria. Por ejemplo, en la Junta de Andalucía ha habido un considerable aumento en dichas actividades, pasando de 25000 en 1989 a cerca de 30000 en 1990. *Lo que supone un fuerte énfasis en actividades de formación individuales, no necesariamente colegiadas y con escaso impacto en la vida de los centros.* En segundo lugar, el *modelo transmisivo*, tal como indica con precisión Rafael Yus² y en consecuencia con lo anterior, ha sido el modelo dominante ~~en los planes de formación~~. "Las actividades de este modelo suelen tener una gran aceptación entre el profesorado, especialmente en los sectores más consumistas, dada la

11 de Mayo de 1992) y la Xunta de Galicia (Orden del 12 de Abril de 1993). Los cursos suelen estar dedicados a la actualización científico-tecnológica, la actualización didáctica, la orientación, la gestión, la realización de proyectos curriculares de centro. Tanto los C.E.Ps., como las Universidades y el mismo Instituto de Formación del Profesorado en Andalucía se han encargado de la realización de dichos cursos.

1 Aunque la participación total de docentes ha pasado en territorio M.E.C. de 40.421 en 1989-90 a 96.000 en 1991-1992 docentes, la distribución entre profesorado de primaria y de secundaria es desigual. En el curso 1991-1992 participaron 66.000 de los primeros y 30.000 de los segundos. Véase Yus, R. (1993) *Opus cit.*.

2 Yus, R. (1993) *Opus cit.*, pág. 17.

corta duración de los mismos, las escasas exigencias y compromisos que crea y sus enfoques... acordes con la inercia profesional de corte tecnológico, y su metodología transmisiva, y acordes con el tipo de formación inicial recibida en la Universidad". En tercer lugar, aunque los cursos han podido ser 'desarrollados' tanto por el Instituto Andalúz de Formación del Profesorado, como por los C.E.P.s, tenemos que pensar que probablemente, el que hayan sido distintos los responsables de la organización no ha de suponer que también la intencionalidad, el objeto, los contenidos y las estrategias internas de organización hayan sido, a su vez, diferentes. Por el contrario, lo que ha ocurrido es que desde que la actual reforma educativa apareció en el panorama político, gran parte de los esfuerzos y los recursos se han reorientado en el sentido de apoyar su implantación y aun asentar su legitimación¹. Por ello, aunque los C.E.P.s se han visto en la obligación de organizar cursos, la política de los mismos estaba controlada por la administración correspondiente. Esto significa que el simple hecho de que un C.E.P. haya organizado un curso, no quiere decir que dicho curso haya respondido a las necesidades prácticas de los centros escolares dentro de su jurisdicción comarcal. Los C.E.P.s han visto cómo se han recortado paulatinamente los presupuestos para desarrollar actividades de formación acorde al desarrollo local de sus propias políticas²; al mismo tiempo, se han convertido en 'gestores/organizadores' de la política de formación centralizada en la Junta de Andalucía o en el Ministerio de Educación y Ciencia, para la que han recibido, en comparación, cuantiosos recursos económicos. En cuarto lugar, no se puede olvidar que bajo la amplia participación del profesorado también subyace el acuerdo sobre los incrementos retributivos (los 'sexenios'), un poderoso reclamo consumista y en el que los sindicatos tienen su parte de responsabilidad.

Dado el papel que pasiva o activamente tienen los Centros de Profesores, conviene también que nos detengamos en ellos y especialmente en el desarrollo de los mismos en Andalucía.

Los Centros de Profesores. ¿Estructuras Locales o Periféricas de Perfeccionamiento Docente?

Los Centros de Profesores (C.E.P.s.)³ se introdujeron en nuestro país como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de la

1 Angulo, J.F. (1991) **La Política Legislativa de la Reforma. Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de E.G.B. en Andalucía**. Dept. de Didáctica y organización Escolar, Universidad de Málaga.

2 Angulo, J.F. (1992) **Opus cit.**

3 La denominación, y algunas funciones, varían de comunidad autónoma en comunidad autónoma. Así en Galicia se denominan 'Centros de Formación Continuada del Profesorado' (CEF0COPs), en el País Vasco (Centros de Orientación Pedagógica) (COPs), y en la Comunidad Foral de Navarra 'Centros de Apoyo al Profesorado' (CAPs.). En la Comunidad Catalana, el papel formador de los CEPs. está

profesionalidad" tal como señala el Real Decreto (2112/84 de 14 de Noviembre; B.O.E. 24-IX-1984) de creación de los mismos. En general, su introducción estaba inspirada en los Centros de Profesores Ingleses, como lugares para dinamizar y coordinar la innovación educativa y el desarrollo profesional docente.

Desde 1984, se extendieron progresivamente por todo el territorio educativo español, implantándose en Andalucía por Decreto 16/1986, de 5 de Febrero (B.O.J./A. 21 de Febrero de 1986)¹. En este decreto fundacional se afirma que el 'concepto de perfeccionamiento del profesorado' se ha de renovar en función del 'modelo de sociedad democrática y solidaria que exige nuestro tiempo'. Los C.E.Ps. son, en tanto vías institucionales, "plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, gestionadas de forma democrática y participativa, y apoyadas por la administración".

Pero desde su creación hasta finales de 1991, el desarrollo y el cometido de los C.E.Ps. ha ido variando paulatinamente hacia lo que podría denominarse su apropiación burocrática por las administraciones Central y Autonómicas en la medida en que el Ministerio y las Consejerías de Educación y Ciencia han ido determinando sus funciones con mayor precisión e interviniendo más decisivamente en su constitución y actividades. Esto es lo que parece colegirse a la vista de ciertos acontecimientos que nos gustaría comentar, con especial referencia a lo acontecido en Andalucía.

Implícita en su creación, se encontraba una concepción 'horizontal' y 'comarcal' de la formación permanente del profesorado². En esta concepción tuvieron un papel

asumido, principalmente, por los I.C.Es. de las Universidades.

- 1 Existen tres documentos legislativos que antecedieron al decreto y en los que ya se puede entrever la estructura jurídica y la función que inicialmente adoptaron. Dichos documentos son los siguientes: Documento-Base sobre los Centros de Profesores (s.f., probablemente 1985), Orden del 17 de Septiembre de 1985, en la que se 'regula el funcionamiento de los Centros de Recursos Comarcales' (B.O.J.A. 4 de Octubre de 1985) y el 'Borrador del Decreto sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (1986) (Serralvo Silva 1991). En territorio M.E.C. los Centros de Profesores fueron creados en 1984 (Real Decreto 211/1984, de 14 de noviembre), utilizando la denominación de 'director', en lugar de la de 'coordinador' empleada en Andalucía. Véase M.E.C. (1986) en donde se recoge parte de la filosofía política y educativa con la que se quería en un principio orientar a los Centros de Profesores.
- 2 En el Decreto 16/ 1986 (B.O.J.A. 21 de Febrero de 1986) se afirma lo siguiente: "Es preciso, por tanto, una renovación del concepto de perfeccionamiento del profesorado, insertándolo en un proceso permanente y participativo, que, sin dejar por ello de ser científico, sea base de transformación y reforma del sistema educativo. Todo lo que significa autoperfeccionamiento, en sentido amplio, debe ser una de las líneas maestras sobre las que se apoye la Renovación pedagógica". Véanse AA.VV.(1991) **Conclusiones del debate sobre la situación de los C.E.Ps. de Andalucía: Propuestas para la mejora de la Calidad y condiciones del perfeccionamiento de profesorado**. Encuentro de Coordinadores de C.E.Ps. de Andalucía. Antequera, 12 de Abril; Yus (1991) *Opus cit.* y Yus y López Blanco

sobresaliente los grupos de profesores organizados en colectivos de renovación pedagógica, que fueron focos activos de creación y consolidación de un número considerable de C.E.Ps. en Andalucía¹. Incluso algunos de estos colectivos conformados en los órganos de gobierno de los C.E.Ps. han llegado a crear, impulsar y experimentar modelos propios de formación del profesorado.

Sin embargo, desde 1986, el interés de la administración andaluza por organizar y homogeneizar la formación permanente del profesorado ha introducido cambios considerables con respecto al ideal con el que los C.E.Ps. comenzaron su trabajo. Aunque este giro viene ya anunciado en documentos legislativos publicados durante el año 1987 (con una marcada orientación hacia la 'unificación de funciones')², es entre los años 1989 y 1991, donde este cambio de orientación sustancial se institucionaliza.

Aunque ya la Resolución de 31 de Octubre de 1989 'sobre el funcionamiento de los centros de profesores de Andalucía, en el curso escolar 1989-90', establece por 'mandato' de la Consejería las 'actividades generales de formación' que han de asumir los C.E.Ps.³, es principalmente tras la creación del Instituto Andaluz de Formación del Profesorado (Decreto 393/1990 de 6 de Noviembre, B.O.J.A. 9 de Noviembre de 1990)⁴ y la publicación de la Orden de 10 de Septiembre de 1991, por la que se regula 'el proceso de elección y constitución de los Consejos de Dirección' de los C.E.Ps., cuando se materializa el cambio de rumbo fundamental y la desviación con respecto a la concepción que justificó el nacimiento de los Centros de Profesores.

(1988) **Opus cit.**

Según Serralvo Silva, A. (1991) **El Papel de los Centros de profesores**. Dept. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga., tres fueron los focos de creación de los C.E.Ps.: los que surgieron desde la ampliación de los Centros de Recursos Comarcales (C.E.R.Es.), los creados a iniciativa de la Consejería de Educación y Ciencia, y los que se crearon desde los Movimientos de Renovación. No obstante, de una u otra manera, los M.R.Ps. de Andalucía han intervenido en todos los C.E.P.s creados.

Por ejemplo la Orden de 27 de Julio de 1987 (B.O.J.A. 14 de Agosto de 1987) 'por la que se suprimen los centros de recursos y se crean las aulas de extensión dependientes de los Centros de Profesores, regulando su funcionamiento'.

Además de los horarios del profesor adscritos o destinados a dichos centros, se establece la obligatoriedad de llevar un registro de actividades y desplazamientos y la confección de un plan de actividades que se remitirá en primera instancia a las correspondientes 'delegaciones provinciales' y, posteriormente, a la 'Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma' para su aprobación.

Son también muy importantes la Orden de 19 de diciembre de 1990, para la regulación del funcionamiento de los Centros de Profesores, la Resolución de 25 de Enero de 1991 'sobre el seguimiento de programas y actividades de formación de profesores', y la Orden de 13 de Septiembre de 1991 en la que se establece el plan anual de Formación Permanente del Profesorado de Andalucía.

Los cambios que se introducen pueden ser agrupados en tres puntos:

a) Una mayor reglamentación desde el Instituto Andalúz de Formación del Profesorado¹, no sólo directamente a través de la especificación de los programas prioritarios de actuación, sino también indirectamente a través de las Comisiones Técnicas Provinciales de Renovación Pedagógica ubicadas política y espacialmente en las correspondientes Delegaciones Provinciales². Esta reglamentación llega hasta el punto de que se especifican los objetivos, los contenidos y la metodología, para cada módulo o actividad. Se pasa pues de un proceso de formación permanente esencialmente *comarcal* a otro en el que el diseño procede de la administración autonómica y desde las Comisiones Técnicas (que se convierten en las instituciones encargadas de velar por el recto cumplimiento de lo dispuesto por el Instituto Andalúz)³.

Los C.E.Ps. se encuentra en la tesitura de tener que invertir recursos, personal y tiempo en la ejecución de dichos planes externos, con lo que decrece considerablemente la importancia de los planes de formación que ellos mismos hayan podido elaborar según las demandas de los centros y los profesores de su ámbito territorial. Aquí el carácter contradictorio⁴ que ha presidido jurídicamente la creación de los C.E.Ps. entre las necesidades de 'reforma educativa' y de 'renovación pedagógica' se decanta en beneficio de la primera. El papel predominante de los C.E.Ps. no va a ser en el futuro la renovación

Un documento importante es el Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado (I.A.F.P. 1992; *Opus cit.*), que no es posible analizar detenidamente aquí. Sin embargo, en dicho plan destaca la necesidad de implantar y 'poner en marcha' la L.O.G.S.E. (pág. 2), la especificación del perfil de profesor que la Reforma necesita (pág. 14), la preeminencia de los planes provinciales de formación sobre los comarcales (dependientes de los C.E.Ps.) (pág. 18), y el afianzamiento de los Centros de Profesores como "instituciones básicas encargadas de canalizar, planificar y servir de infraestructura... a los programas de formación y actualización que van a realizarse" (pág. 21).

Estas comisiones técnicas además de por los coordinadores de C.E.Ps., están integradas por el Delegado Provincial, el Jefe del Servicio de Ordenación Educativa, el coordinador Provincial de Formación Permanente del Profesorado, un Inspector y el Coordinador Provincial de Reforma. Según Yus (1993) las 'comisiones técnicas' se han convertido en "un órgano de control que asegura que se desarrolle una determinada política de formación. La autoridad de esta comisión reside en el hecho de que los planes de los CEPs dependen de la autorización de esta Comisión y ésto procederá si se atiene a la legislación vigente" (pág. 20).

Además hay que tener en cuenta que las partidas presupuestarias que reciben los C.E.Ps. para llevar a cabo estos Planes Provinciales, están mejor dotadas y se realizan en mejores condiciones administrativas para el profesorado asistente que las destinadas a los proyectos creados por los mismos C.E.Ps. Por ejemplo, un profesor asistente puede disponer de un período de licencia y de un sustituto.

Esta cuestión viene expresada en el decreto por el que se crean los C.E.Ps. en su Art. 5 1.2.3. La contradicción es denominada 'divorcio' por los propios coordinadores de C.E.Ps. Véase AA.VV. (1991) *Opus cit.*, pág. 3.

pedagógica, tal como ellos mismos la han desarrollado, sino la implantación de la reforma educativa y la formación del profesorado (el modelo de profesor) que ésta demanda¹.

b) Una mayor y más considerable reglamentación de las funciones que los distintos departamentos y personal adscritos a los C.E.Ps. han de realizar. Lo que comporta tanto la suplantación de la capacidad de los propios Centros de Profesores para decidir el sentido y la orientación de dichas funciones, como su conversión en organizaciones burocráticas que están paralizando la operatividad y la autonomía que instituciones de este tipo han de poseer².

c) Por último, destaca también el cambio importante introducido en la constitución del Consejo de Dirección de los Centros de Profesores y en la elección misma del Coordinador, según lo establecido en la Orden de 10 de Septiembre de 1991 (B.O.J.A. 1 de Octubre de 1991). Con esta fecha la administración educativa pasa de tener 1 representante a tener 3 en el Consejo de Dirección, nombrados por la Delegación Provincial correspondiente. Esta cuestión, que no debería parecer especialmente problemática, se convierte en un tema político clave, cuando, como veíamos antes, se advierte el considerable peso que se imprime a las Comisiones Técnicas de las respectivas Delegaciones Provinciales y cuando, paralelamente, la representación del profesorado (por elección universal en centros y grupos de trabajo) pasa a ser menos del 50% establecido originalmente. Disminuye la representación del profesorado y se triplica el papel de la administración.

En lo que respecta al Coordinador, si en un principio era nombrado por el Consejo de Dirección del C.E.P. (pudiendo sufrir incluso dos procesos de elección, el universal desde las escuelas y el particular en el Consejo), en la nueva disposición se establece un concurso de méritos al que puede presentarse cualquier profesor de la comarca, haya sido o no elegido para el consejo en la votación inicial. Esta cuestión, si bien ha sido atenuada en razón de que el Consejo de Dirección del C.E.P. baremará las solicitudes y los 'curriculum vitae' presentados pudiendo 'incluir sus propios criterios, supone una desviación considerable con respecto a los principios democráticos en los que

1 Este punto necesita dos aclaraciones: Primero, hay que tener en cuenta que la reforma educativa establecida por la L.O.G.S.E., y la reciente aprobación de los incrementos retributivos por sexenios, crea sus propias demandas, que refuerza la obligatoriedad de los C.E.Ps. a satisfacerla. Segundo, junto a esta problemática no hay que olvidar que aunque los presupuestos de los C.E.Ps han aumentado en los últimos años, lo han hecho muy por debajo de la demanda. El C.E.P. de Málaga capital, sólo puede atender a un 30% de solicitudes. (Comunicación personal, Coordinador del C.E.P. de Málaga, 1992).

2 En ocasiones la reglamentación llega a ser tan poco funcional que, por ejemplo, los asesores de reforman tienen una doble dependencia, una con respecto a la Delegación Provincial y otra con respecto al C.E.P. (VV.AA. 1991). Además, se regula el establecimiento, en cada centro, de planificaciones de horarios y actividades para el personal y departamentos adscritos, incluso por períodos semanales.