

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DEL PROFESORADO: DE LA FORMACIÓN ESPONTÁNEA A LA FORMACIÓN PLANIFICADA

**Francisco Imbernón
Catedrático de Universidad
Deptº de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Barcelona**

En los últimos años, desde principios de los ochenta, todo lo relativo a la profesión docente, su formación y su desarrollo profesional, ha gozado de un interés creciente y progresivo. Este hecho se ha visto reflejado, en todos sus niveles y grados, tanto por la profusión de trabajos aparecidos (libros, artículos, informes...) como por la organización de debates, congresos, jornadas... sobre la formación del profesorado, la cual, dentro del sector educativo, está recibiendo un tratamiento específico y está siendo motivo no únicamente de análisis pormenorizados sino también de preocupación y controversia dentro y fuera del sector. En este sentido, es notoria la preocupación de las administraciones por institucionalizar los procesos de formación (legislación, creación de estructuras, instituciones y servicios, preparación de personal especializado...).

No obstante, el énfasis de estos últimos tiempos no implica que, con anterioridad, no existiera preocupación por la profesión docente y su formación. Por el contrario, tanto en el seno de los movimientos de renovación pedagógica como en grupos de profesores y profesoras comprometidos política y sindicalmente se ha manifestado siempre claramente dicha preocupación a través, sobre todo, de los encuentros y las escuelas de verano. Es una etapa de "for-

mación espontánea” pero que, sin embargo, marcará hitos y pautas en la actual etapa de la formación. Por otra parte, olvidar la labor de los ICE, en el inicio de los años setenta, sería un craso error. Aunque, si bien es cierto que éstos se dedicaron a la formación, por condicionamientos legislativos e institucionales, su carácter mayoritariamente tecnocrático y sus dificultades organizativas, le dan a esta etapa un sesgo por el que cabría considerarla de “formación esencialista”.

Por otra parte, la creación en 1984 de los Centros de Profesores, la estructuración en las Comunidades Autónomas y regiones, el aumento incuestionable de modalidades e incluso de profesorado implicado en la formación es una realidad que ha supuesto un importante cambio cualitativo respecto a la formación permanente de épocas pasadas.

Todo ello ha supuesto que la formación del profesorado haya experimentado durante las últimas décadas una evolución significativa tanto por lo que respecta a estructuras como a sus planteamientos teóricos o a sus procedimientos de aplicación. Aunque, en honor de la precisión, parece necesario destacar que se ha desarrollado más la parcela teórica que la práctica y se ha incidido más en la formación permanente (sobre todo en los últimos tiempos) que en la inicial. Esta mayor preocupación, que se despierta ya a principios de los años ochenta, se traduce en un nuevo interés por la “formación del profesorado”, distinto del propio de los años sesenta y setenta. Es posible que sea debido a la importancia que se le atribuye, a la función que desempeña en relación a la calidad de la enseñanza y a la mejora de la educación de los ciudadanos.

Así pues, se trata de un interés creciente por la profesión y la formación del profesorado, puede ser un interés positivo o negativo, aunque normalmente crítico, englobado éste en la crítica a la institución escuela originada por la crisis económica, la crisis cultural y de valores o el proceso de legitimación política, como lo demuestra la aparición de trabajos sobre cuestiones relativas a la profesión docente no únicamente en la literatura especializada sino también en grandes medios de comunicación, tendencia que además parece ir en aumento.

Todo ello ha ido conformando en el Estado español un debate sobre el profesorado, su formación y su desarrollo profesional. La introducción de nuevas ideas, sobre todo a través de los intercambios europeos y de la traducción de artículos y libros, ha originado que muchos sectores (algunos incluso antagónicos ideológicamente) utilicen un mismo lenguaje o se adscriban a él por la moda del momento o por la imagen que proyecta. El cambio, que tanto entu-

siamo y tantas adhesiones concitó a principios de los ochenta, se ha ido incorporando al papel escrito y a las declaraciones públicas como un lugar común, pero que difícilmente se ve trasladado a la realidad de la práctica de la formación. Ya que un verdadero cambio en la formación no puede plantearse seriamente sin poseer un nuevo concepto y una nueva mentalidad de profesionalización del profesorado, al margen de misticismos trasnochados, sin definir una nueva política educativa respecto al profesorado ni sin tener en cuenta sus necesidades personales y colectivas. La formación, en este caso, tendría que ganar en autonomía y ser intrínseca al proceso profesional, y para ello habría que establecer los mecanismos que lo facilitarían. Y eso supone romper ciertas inercias e ideologías institucionales que han perdurado, aunque sea parcialmente, durante estos años.

Así, en las últimas décadas, el asumir que para enseñar no era del todo necesaria una **concepción racional** (Olson, 1982) o una **racionalidad técnica** (Schön, 1983), la aparición con fuerza del concepto de **profesor investigador**, han ido cambiando, como comentábamos anteriormente, las viejas concepciones existentes sobre el profesorado, desarrollo profesional y formación del profesorado a nivel teórico, renunciándose también en el plano teórico a la formación de cariz más esencialista que comentábamos anteriormente. Así pues, aparecerá con fuerza en todo el Estado, en las nuevas propuestas, el concepto de profesorado como investigador superando el rol de reproductor y consiguiendo una mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica. Pero si bien es fácil la adscripción resulta muy difícil su plasmación práctica ya que no es nada sencillo generar los procesos del profesorado investigador y menos aún romper las rutinas y la tradición educativa de los centros, superar el modelo normativo de transmisión que se ha generado durante muchos años en las escuelas de formación o en el CAP, y lo que es totalmente inviable es generar un proceso desde arriba.

Y es lógico que sea arduo ya que este nuevo concepto de profesión y formación lleva parejo un concepto de autonomía en la colegiabilidad, y la autonomía de cada uno de los profesores y profesoras sólo es compatible mediante su **vinculación a un proyecto común** y a unos procesos autónomos de formación y desarrollo profesional, a un poder de intervención curricular, en fin, a un compromiso que va más allá de lo meramente técnico para afectar a los ámbitos de lo personal y lo social. Por tanto, no basta con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía, sino que hay que dársela con todas las consecuencias. Es necesario, siguiendo las ideas de Popkewitz (1990), **establecer tradiciones de pensamiento y reflexión que fundamenten tales declaraciones**. Y he aquí una gran dificultad en la profesión docente y en la formación en nuestro país.

¿QUÉ MODELOS DE FORMACIÓN PREDOMINAN?

La formación del profesorado, en los últimos años en el Estado español, ha tenido lugar en el marco de una sociedad vertiginosamente cambiante (es una diferencia fundamental respecto a otros países), con un rápido nivel de desarrollo y también con un avance acelerado del conocimiento sobre la formación. Ello implica no únicamente el cuestionamiento de la formación estrictamente disciplinar sino asimismo el planteamiento de otros aspectos en la formación como son los aspectos curriculares, mediadores, éticos, colegiales y también del bagaje **sociocultural** y de otros elementos que hasta este momento no se incluían en la profesión ni en su desarrollo formativo, por ejemplo los intercambios internacionales.

Actualmente es necesario formar al profesorado en el cambio y para el cambio, superando viejas polémicas. “La polémica culturalismo-profesionalismo no es baladí; hay quien basa la ausencia de una formación crítica y la oportunidad de construir su propia realidad teórica en la progresiva desaparición de conocimientos sustantivos en el proceso de formación docente; la pasión por lo metodológico, a su vez, contribuye a la formación de generaciones de profesores más preocupados por el control del aula que por el aprendizaje en sí, convirtiéndolos, como compensación de su incapacidad para enseñar, en policías de sus propias clases” (Aronowitz, 1973).

Esa creciente complejidad social origina que la profesión docente y su formación también se haga, en concordancia, **más compleja**, superadora del interés estrictamente técnico aplicado al conocimiento profesional, en el que la profesionalidad está ausente ya que el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con competencias únicamente de aplicación técnica. Ello provoca un alienamiento profesional, una aprofesionalización, que tiene como consecuencias el esperar las soluciones de los “expertos”, cada vez más numerosos, y una inhibición de los procesos de cambio entre el colectivo, o sea, una pérdida de profesionalidad y un proceso acrítico de diseño y desarrollo de su trabajo. La formación debe de superar esta práctica encorsetada y asumir su verdadero protagonismo en los procesos de profesionalización. Ello implica que debe reunir las características de los procesos técnicos, científicos, sociales y culturales, y su correspondiente contextualización, en una determinada praxis.

Por tanto, actualmente y en nuestro país, la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como una parcela autónoma e independiente de conocimiento e investigación, **su concepción está vinculada a los marcos teóricos y a los supuestos que en un determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social**. Éste determina los conceptos de escuela, enseñanza, currículum... y por supuesto, el de *formación del profesorado*. Todo ello nos conduce a una reflexión sobre las orientaciones conceptuales que han imperado e imperan en el panorama de la formación del profesorado en el Estado español.

LA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN

En un primer momento la formación del profesorado derivó hacia un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza.

Esta orientación, situada tradicionalmente y a lo largo de mucho tiempo en las instituciones de formación inicial y en los procesos de formación permanente, reforzaba el concepto de que “saber es poder y hacer” y, de manera coherente, ponía el énfasis sobre los contenidos que transmitir, identificando conocimiento y capacidad para aplicar ese conocimiento (la formación de Infantil y Primaria en algunos centros de formación y la del profesorado de Secundaria es un claro ejemplo de supervivencia de esta orientación.)

Desde esta orientación, la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, tiende a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea, de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de la misma. El profesorado es un mediador “neutro” entre los contenidos culturales y el alumnado.

Posteriormente apareció una nueva orientación, sobre todo a causa de los avances tecnológicos y la extensión de la psicología conductista, la que viene a denominarse genéricamente “técnica” o “racional-técnica”. Aparece tarde en todo el Estado español, cuando de hecho ya hacía tiempo que era cuestionada en otros lugares. Pero alcanzó una gran importancia por el espejismo de la “cientificidad” en el campo de la formación.

Los ICE de las diversas universidades, predominantemente, fueron en su primera época voceros de esta orientación. Se intentó imprimir este cambio en programas de formación del profesorado basados en aumentar las competencias (con un concepto determinado de competencia como destreza de proceso técnico) que consistían en determinados tipos de estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitiesen hacer frente a la complejidad educativa con garantías de éxito.

Se puso énfasis en la competencia docente como proceso técnico y se concentró la atención en un profesor/a técnico, dotado de técnicas y medios "sistemáticos" para solucionar problemas. La finalidad era formar profesores y profesoras "eficaces", capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

Esta orientación en la formación del profesorado llevó a muchos profesionales al análisis de las interacciones en el aula, al análisis de las tareas de los enseñantes y, sobre todo en nuestro país, a la formación "cientifista" sobre una forma de elaborar la programación de la enseñanza mediante objetivos operativos o de conducta. No resulta difícil comprobar la gran cantidad de cursos realizados desde los años 1970 sobre programación, formulación de objetivos educacionales y evaluación en "módulos de aprendizaje" que desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo unas pautas preestablecidas. El módulo, como guía de aprendizaje, indica qué es lo que hay que hacer, cómo se deben desarrollar las actividades, cuándo pueden llevarse a cabo y, finalmente, cómo se debe evaluar (algunos textos sobre cómo elaborar proyectos relacionados con la actual reforma educativa recuerdan mucho ese enfoque). En esta racionalidad formativa la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual.

Posteriormente, empezaron a aparecer tendencias que analizaban críticamente estos enfoques técnicos y hoy en día cada vez son más numerosos los profesores y profesoras de todos los niveles que piensan que el problema reside en la formación de un profesional que ha de ser, a la vez, **agente de cambio**, individual y colectivamente, y que si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué hay que hacerlo.

Debido a ello, la formación del profesorado empieza a seguir, al menos teóricamente y en algunas propuestas prácticas, una **tendencia cambiante**, motivada sobre todo por el auge de las nuevas concepciones de la teoría y

práctica del currículum, de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo, entre otros, que introducen elementos nuevos de debate y reflexión en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información. El estudio de la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritario; a partir de ahora lo será mucho más el proceso psicológico que apoya esa conducta. En consecuencia, será “más importante centrar la atención en cómo elaboran los profesores la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de la enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico” (Postic, 1978). Aparece así, la referencia predominante y constante a la **práctica profesional**.

Todo ello provocará también que se inicie un amplio cuestionamiento que influirá en la formación del profesorado, en el que adquiere importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado.

Desde estos enfoques se propone un proceso de formación que capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales **reflexivos o investigadores**; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el **carácter ético** de la actividad educativa.

La finalidad es la formación de profesores y profesoras que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado. En un sentido más general, han de poseer habilidades que apenas vienen mencionadas actualmente en los programas formales de formación del profesorado: interactuar y aprender con sus iguales; consultar y relacionarse con asesores expertos en la disciplina; relacionarse con directores, padres y otros miembros de la comunidad educativa.

EL CAMBIO EN LOS MODELOS RELACIONALES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Anteriormente comentábamos que centrar el desarrollo profesional en las prácticas del aula y del centro ha de suponer una reconceptualización importante ya que no se analiza la formación únicamente como el dominio técnico de las disciplinas ni se centra en las características personales del profesorado sino que significa establecer **nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación.**

Es posible que en las prácticas de la formación inicial y permanente permanezca actualmente muy vigente un modelo aplicacionista o normativo de desarrollo de las habilidades profesionales, que supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas fuera del aula. Tradicionalmente se trata de lecciones o proyectos modelo y se basa en la imitación. Dicho modelo, la mayor parte de las veces implícito, recoge el conjunto de cualidades atribuidas al 'buen profesor' en una sociedad y en un momento histórico determinados. Sobre la base de este modelo de 'buen profesor' constituido en norma, se definen las actividades y los enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al profesorado lo que *debe hacer*, lo que *debe pensar* y lo que *debe evitar* para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto."

Es un modelo arraigado en una determinada imagen ideológica, social y profesional del profesorado: la existencia de denominadores comunes en los rasgos de personalidad de los "buenos profesores". Este modelo relacional en la formación y en el desarrollo profesional se cuestiona, entre otras cosas, por la heterogeneidad y la idiosincrasia de los colectivos escolares, por la necesidad de adaptar la metodología de forma flexible y por la imposibilidad de la perfección metodológica. Ello lleva a plantearse un cambio de modelo relacional que no se ha introducido mayoritariamente en las prácticas de la formación, la introducción de un modelo más regulativo, caracterizado por situar al profesorado en situaciones de investigación-acción, suscitando la inventiva didáctica y su capacidad de regularla según sus efectos. La capacidad de elaborar itinerarios diferenciados con distintas herramientas, con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas.

Y LAS ADMINISTRACIONES EMPEZARON A PLANIFICAR LA FORMACIÓN PERMANENTE

Este apartado me parece pertinente a causa de la importancia que están adquiriendo en la formación permanente institucionalizada los planes de formación permanente, normalmente territoriales, y cualquiera que sea su ámbito: Comunidad Autónoma, Provincia o Centro de Profesores. Hoy día, todas las Comunidades Autónomas tienen su Plan de Formación Permanente del Profesorado y en el caso del territorio administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia, existe un Plan Marco, unos planes provinciales y unos planes o proyectos de Centros de Profesores. Estos planes de formación permanente del profesorado son normalmente documentos “tecnológicos” que se basan en un concepto de necesidad prescriptiva o normativa.

El análisis de necesidades prescriptivo o normativo demanda que alguien establezca lo que “debería ser”, ya que parte de un concepto de carencia, la distancia entre lo “que es” y lo que “debería ser”. Este planteamiento, y siguiendo un mimetismo con la formación en ámbitos empresariales, no debería corresponder al ámbito profesional de la enseñanza. Si la tarea de enseñar, es idiosincrática, vertiginosa, contextual y compleja, es difícil que un análisis de necesidad basado en una perspectiva normativa sea de gran utilidad para la formación del profesorado. **La formación como desarrollo profesional debe partir de la perspectiva democrática**, es decir, el cambio ha de ser deseado por la mayoría. Para ello es imprescindible **un análisis de necesidades de proceso y colaborativo**.

A lo largo de los últimos años han ido apareciendo recomendaciones y propuestas oficiales o documentos del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas. La literatura oficial que hace referencia a la planificación ha aumentado considerablemente en los últimos cinco años.

Es cierto que la formación, y por supuesto el desarrollo profesional, es un **proceso dinámico** y por tanto susceptible de ser dividido en fases y etapas que están unidas cíclicamente de manera flexible. Siempre que estas fases no se establezcan como un **consumismo formativo**, como lo sería

por ejemplo el unir la formación únicamente a incentivos (los actuales sexenios pueden ser una prueba de ese “consumo”).)

Sólo realizando un minucioso diagnóstico se podrá, posteriormente, establecer criterios de organización y de evaluación rigurosos que permitan a la formación conseguir unos resultados coherentes e innovadores, y adecuados a las verdaderas necesidades democráticas. Y actualmente la organización de la formación del profesorado de las diversas autonomías no tiende a la elaboración de diagnóstico de los centros, del territorio y del profesorado (quizá la elaboración de planes más cercanos a las zonas, proyectos de CEP, puedan suponer un mayor acercamiento) para diseñar planes territoriales de formación que, partiendo de los planes de los centros educativos, de sus necesidades reales y de estructuras democráticas, contemple la participación del profesorado e implique de manera coordinada a todas las instituciones que realizan formación permanente. Y como es lógico, debe contemplar la **necesidad de la evaluación** ya desde el primer momento.

Respecto a este último punto, hay pocos trabajos publicados en nuestro país sobre la evaluación de la formación y entre los mismos, puede decirse que predominan los estudios teóricos. La evaluación es una fase del proceso que, a pesar del acuerdo sobre su importancia, ha sido muy descuidada en la formación. Quizá haya muchos motivos para ello, desde la propia concepción punitiva de la evaluación, la involucración de aspectos emocionales por parte de quien o quienes evalúan (las “creencias inexpugnables” según Smith y Keith, 1971), hasta la falta de formación en técnicas y procedimientos evaluativos. También hemos de tener en cuenta los condicionamientos que se introducen en cualquier proceso de evaluación, ya sea realizado por los propios implicados en la formación como por los evaluadores externos.

Es constatable pues una considerable carencia de estudios prácticos y democráticos sobre la evaluación de la formación en nuestro contexto. Por otra parte, quizá en nuestro entorno no exista una excesiva “cultura” evaluativa. Introducirse en el campo de la evaluación de la formación es una tarea compleja pero imprescindible para la legitimización y optimización de las prácticas formativas.

¿CUAL ES LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN NUESTRO CONTEXTO?

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado y también **a aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como desarrollo profesional colectivo**. La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores y profesoras como **proceso dinámico** de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente, y por tanto del desarrollo profesional.

Es necesario analizar los modelos de formación y desarrollo profesional que se utilizan actualmente en el Estado español, es decir cómo se concretan dichos modelos en la práctica escolar y qué criterios y estrategias se dan en su implantación según los diferentes contextos educativos. Durante décadas, en el Estado español ha funcionado un modelo de formación de orientación individual. Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen que pueden facilitar su puesta al día continua.

La fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los profesores aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal... En todas estas situaciones el profesorado aprende sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio profesorado. Es él o ella quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos (las escuelas de verano serían un ejemplo de ese modelo).

Posteriormente, con la llegada del Estado de las autonomías y la institucionalización de la formación (creación de subdirecciones y servicios en todas las autonomías, creación de CEP o similares), el diseño y publicación de planes de formación marco, provinciales, autonómicos... y la inmediatez de la reforma, todo ello hace que esos planes se orienten hacia aspectos mayorita-

riamente reformistas y supone la aparición de un modelo predominantemente de entrenamiento o institucional. Ello supone establecer una planificación de muchos cursos y seminarios en los que el ponente es el experto que establece el contenido y el desarrollo de las actividades. En un curso o una sesión de "entrenamiento", los objetivos y los resultados que se espera adquirir están claramente especificados. Por lo que se refiere a los resultados también se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que éstas se traspasen a la clase.

En este modelo, por lo general, la determinación de los objetivos, la selección de contenidos, la programación de las sesiones y el control del desarrollo del programa de formación los establecen la Administración o los formadores. Pero lo contradictorio es que siendo éste último el modelo predominante aparezca con fuerza, teóricamente, desde las administraciones y desde el profesorado otro modelo, el de desarrollo y mejora curricular. Este modelo tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la escuela y cuando, con todo ello, tratan de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Pero para que la evaluación final de estas tareas responda a lo esperado, el profesorado necesita adquirir conocimientos o estrategias específicas (en planificación curricular, conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza, estrategias para formar grupos en resolución de problemas...). Este modelo supone, pues, una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación del profesorado en tal proceso.

Y por último, unido al anterior, desde otros ámbitos se demanda la aplicación de un modelo de investigación o indagativo. Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Pero ésta es sólo una definición de partida, porque en la práctica este modelo puede adoptar diferentes formas. Puede ser una actividad individual o efectuada en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de un centro educativo. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en el centro educativo o en un centro de profesores. La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones.

Todos estos modelos de formación y desarrollo profesional no responden al mismo modelo de enseñanza ni a la misma concepción sobre el papel

del profesorado y en todos (y en cada caso) hay que tener en cuenta el contexto en el que se produce la formación y el papel que juegan las diferentes instituciones vinculadas a la formación del profesorado.

He aquí un primer problema, las administraciones aplican un modelo de entrenamiento o institucional ya sea mediante sus servicios o los Centros de Profesores. Desde otros ámbitos (y también, por escrito, la administración) se aboga por un modelo de desarrollo-mejora e incluso, algunos sectores de la formación (universidades, movimientos de profesores...) por un modelo de investigación o indagativo.

Es cierto que los tres modelos pueden ser complementarios, aunque en la actualidad se intenta que el de desarrollo-mejora y el indagativo se introduzcan en el de perfeccionamiento-entrenamiento, lo cual desvirtúa una determinada forma autónoma de desarrollo profesional. La obligación de elaborar proyectos, las convocatorias de formación en centros... son una muestra de esa fagocitación de los dos últimos modelos por el primero.

Esto nos puede llevar, a causa de la institucionalización del modelo de desarrollo-mejora, a consolidar en la escuela pública española un desarrollo profesional basado en una perspectiva de **monopolio estatal (funcionario)**. Esto será posible si las instituciones estatales o autonómicas definen un rol funcional del profesorado convirtiéndolo en un empleado-burócrata. Y por otra parte, en la escuela privada se potencia un desarrollo profesional basado en una perspectiva de **fuerza de trabajo** (asalariado), dominada por la realidad del puesto de trabajo y que refleja un mayor control organizativo. Con este panorama nada halagüeño queda para los discursos y las buenas intenciones, pero no en la realidad de los territorios ni en las prácticas, un desarrollo profesional basado en una **perspectiva profesional (autonomía compartida)** que comprende la colaboración entre las universidades, los investigadores y los profesionales.

LA FORMACIÓN EN CENTROS: DE LA AUTONOMÍA A LA NORMATIVA

Todos los planes de formación de todas las Comunidades Autónomas otorgan una mayor importancia a la acción formativa denominada genéricamente "formación en centros", considerando el centro educativo como agente y promotor de los procesos de cambio educativo. Pero establecer una formación que tenga como piedra angular los centros supone la implantación de una serie de cambios fundamentales, por ejemplo:

- Un cambio en el tipo de formación colectiva del profesorado.
- La organización de grupos de trabajo entre los profesores y profesoras.
- El origen de una cultura colaborativa en el centro y de una mayor profesionalización docente.
- Un proceso de comunicación entre iguales.

Muchos de los proyectos de formación colaborativos en los centros educativos pueden fracasar porque no incorporan estas características intrínsecas a los procesos de cambio. Esta formación lleva parejo el concepto de **autonomía** como unidad de trabajo y participación. El proceso de implicación del profesorado en la formación en los centros educativos no es nueva, aunque en nuestro país aparece con nitidez más recientemente a partir de las experiencias institucionales de “formación centrada en la escuela” y a través de la necesidad de elaborar proyectos educativos o curriculares propios. Esta concepción se aglutina bajo el amplio concepto de formación del y en el centro y que actualmente se aplica, en una determinada concreción, en la formación del llamado territorio MEC y en algunas administraciones autonómicas, como línea prioritaria de formación, aunque con ciertos matices normativos. La adscripción de la administración educativa a la “formación en centros” se comprueba en los textos publicados de manera oficial.

Pero focalizar la formación en el centro, o sea en el puesto de trabajo, implica algo más que una mera ubicación física de la formación. La formación en centros significa realizar una **“formación desde dentro”**, convertir el centro en un lugar de formación. Es la interiorización del proceso de formación, con la descentralización y con un control autónomo de la formación. Pero la “formación basada en los centros” supone también una **constante indagación colaborativa y un consenso** para el desarrollo de la organización. Y aquí aparecen algo más que palabras.

Aunque nadie duda de la importancia de la participación del profesorado para que una formación sea posible, hasta hace pocos años este hecho no se ha visto reconocido en su justa medida. En nuestro país los procesos de formación se han centrado en los diseñadores, en el sistema de implantación de la formación y, como máxima concesión, en analizar la conducta del profesorado como consecuencia de un proceso de formación. Y poco se ha hecho para desarrollar la participación del profesorado en todo el proceso ni para estimular su autonomía como núcleo fundamental de la formación en los centros. La participación del profesorado en el diseño y gestión de su propia formación ha sido un aspecto poco tratado en el campo de la formación, quizá a causa del predominio del enfoque técnico que considera al profesorado como un ejecutor del

currículum (y como objeto de la formación) y al que, por tanto, no se le concede margen de libertad para la formación. Aunque es posible también que, por reminiscencias de la etapa de los ICE, el profesorado haya percibido la formación como algo artificial y ajeno a los contextos personales e institucionales en los que trabaja.

Pero el profesor o la profesora, en esta formación desde dentro, ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de formación. Y aquí aparece la dificultad de mantener en los centros el equilibrio entre la tendencia centralizadora o administrativa, en la que los procesos colectivos intentan burocratizarse, y la tendencia autónoma, en la que el profesorado puede ejercitar su derecho a la formación (al cambio deliberado y crítico) al margen de lo dictado por la propia administración educativa. La formación ha de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo institucional de los centros y de una cultura profesional y esto sólo se puede realizar analizando y aprovechando los espacios de libertad.

Las experiencias de “formación en el centro” que se están desarrollando en el Estado español permiten ya hacer valoraciones, aunque incipientes, sobre su puesta en práctica. Una de ellas es la precipitación por establecer una formación en una cultura pedagógica viciada por muchos elementos: normativización, celularismo, privacidad, problemas de sistema relacional, sumisión a materiales curriculares... todo ello ha generado unas barreras y un sentimiento de improvisación y, en ciertos ámbitos, de fracaso.

Sin entrar a dilucidar los términos de las convocatorias administrativas, ni la posible descafeinización de lo que representa una verdadera “formación en centros” en una autonomía formativa, resulta interesante analizar tres elementos:

1. La carencia de un **clima de comunicación** entre el profesorado en los claustros, y podríamos añadir la falta de procesos de toma de decisiones, de negociación o de consenso. Es la vertiente “humana” de la profesión que a menudo ha quedado relegada en los procesos de formación y desarrollo profesional.

2. El **aislamiento y la secundariedad de los proyectos en el apoyo institucional**, lo que ocasiona una desmotivación o una exigencia de “expertos infalibles” en el asesoramiento, sin llegar a dar el salto a la investigación colaborativa.

3. La **falta de ligazón de la formación con un proyecto global de cen-**

tro, y no sólo como un proyecto aislado en el que se participa más por el interés de analizar cuestiones concretas que por solucionar situaciones problemáticas.

Pero aun así, debemos continuar en esta línea para conseguir que se den ciertas condiciones en la cultura de los centros educativos que permitan la creación de procesos de formación y mejora. Esta nueva cultura de la participación debería pasar por favorecer en los claustros de profesores el **debate y la construcción de unas bases reales** sobre las cuales construir los proyectos de centro (detección de necesidades, cultura colaborativa, análisis de la realidad, consolidación de mayorías, establecimiento de reglas básicas de funcionamiento, explicitación de los pensamientos...) intentando eliminar al mismo tiempo los procesos de atomización e individualismo en el trabajo profesional. También es preciso apoyar la experimentación y la difusión de materiales de grupos más reducidos y homogéneos, aunque sean de carácter intercentro, y con proyectos parciales, en la línea de proporcionar referencias y elementos de dinamización que surgen del profesorado. Otras acciones en este sentido deben estar encaminadas a favorecer la formación de claustros más homogéneos donde sea posible un mayor avance, mediante medidas concretas (aquí sería interesante revisar la adscripción y los concursos de traslados.)

Debido a todo ello, es conveniente un cierto grado de prudencia a la hora de afirmar que el solo aumento del número de interacciones colegiadas entre los profesores produce automáticamente condiciones de cambio, renovación y mejora. Pues hay que estar alerta frente a los **intercambios superficiales** o a la **colaboración inane** que se pueden dar actualmente, en algunas autonomías y territorios, por la obligación de elaborar proyectos en los centros educativos bajo la estrecha vigilancia de la inspección.

ALGUNOS ANÁLISIS PENDIENTES QUE REPERCUTEN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En la situación en que se encuentra la formación en el Estado español es necesario continuar realizando análisis de la situación actual de la profesión docente desde el punto de vista del colectivo profesional y desde la Administración educativa. Ello implica analizar la tendencia autónoma y la dependiente, que según hacia donde se decante, puede llevar a un desarrollo práctico en el futuro de empleado funcional de la docencia e impedir el desarrollo profesional como colectivo. "La antigua concepción de la docencia -una capacidad individual remunerada como las profesiones liberales- ha sido supe-

rada. La competencia y la diversificación de medios de acceso al conocimiento obligan a definir la tarea docente cada vez más en función de un proceso global, como una responsabilidad específica en el marco de un reparto concertado de tareas entre diversas fuentes de saber. El profesorado, contratado ahora por su saber y por su experiencia profesional y social, se incorpora a un **equipo pedagógico**, en el sentido más amplio del término, que participa en el aprendizaje y en la educación” (Hallak, 1992).

Otro factor a tener en cuenta es la actual indefinición de sus **funciones profesionales**. La hiperresponsabilidad que está asumiendo la profesión docente comporta una difícil delimitación de las funciones profesionales, una formación difuminada y asimismo un cambio consustancial de la profesionalización: nuevas exigencias respecto al aprendizaje (un concepto de homogeneización cultural y a la vez flexible), a la organización, a los llamados temas transversales; una presión en favor de una educación para la productividad; una asunción de responsabilidades educativas que corresponderían a otros agentes de socialización.

En este sentido, es paradójico contemplar que muchos de los obstáculos que encuentra la formación del profesorado pueden convertirse fácilmente en coartadas para la resistencia por parte de algún sector del mismo:

- La falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación.
- La falta de descentralización de las actividades programadas.
- El predominio de la improvisación en el sistema de intervención de la formación.
- La ambigua definición de objetivos o principios de procedimiento formativos (la orientación de la formación).
- La falta de presupuesto.
- Los horarios inadecuados, sobrecargando la tarea docente.
- La falta de formadores o asesores, y, entre muchos de los existentes, una formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista.
- La formación en contextos individualistas, personalistas.
- La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.

Respecto a este último aspecto, el concepto de promoción se suele asociar a una progresiva mejora de los niveles económico y social y de las condiciones de trabajo. En su día, la Administración se comprometió a regular la promoción del profesorado en la disposición adicional decimoquinta de la “Ley de medidas para la reforma de la función pública y disposiciones complementarias” de 1986. Pero existe el peligro de una interpretación de esas condi-

ciones desde el punto de vista económico mediante el “pago por formación” (las actuales X horas de formación durante seis años son una prueba de ello). Se trata sin duda de un arma de doble filo en una profesión donde la formación se puede convertir en un mero producto de consumo para alcanzar una mejora salarial.

También es posible, en estas circunstancias, un **abandono de la formación y una vuelta a prácticas más familiares, rutinarias y seguras, con menos riesgo profesional, o sea, a prácticas poco o nada innovadoras**. Y así, como un efecto no deseado, empezar a aparecer de forma extensiva en nuestro país el espectro de la desprofesionalización o descualificación. A pesar de los cambios que se han ido introduciendo en nuestro Sistema Educativo, no podemos negar que ha mejorado sustancialmente respecto a épocas recientes, es cierto que el profesorado puede encontrarse inmerso en un proceso de desprofesionalización porque está sometido a una pérdida progresiva del control de su trabajo (al ser excesivamente funcionarial y dependiente), ya que cada vez puede intervenir menos en las decisiones que afectan al currículum (o se normativiza en exceso su intervención) y a la organización de éste (a pesar de que surgen espejismos engañosos en relación con la intervención curricular), a los horarios, a las evaluaciones, a la elección (o imposición) de materiales curriculares y a las diversas normativas de funcionamiento. La desprofesionalización puede comportar también una pérdida de estatus y prestigio que se puede comprobar por la selección que se produce en la formación inicial (Lundgren, 1988).

Popkewitz (1990) analiza este fenómeno en los Estados Unidos y lo explica como la consecuencia de una reestructuración del capitalismo que conduce a una acentuación en la división del trabajo, la separación de tareas, el aumento de volumen de trabajo y el control ideológico y técnico. Apple (1989) continúa el análisis de la división y la jerarquización del trabajo y explica la creciente separación entre la docencia y la gestión de centros y, sobre todo, entre la mayoría del profesorado, sometido a una descualificación y rutinización de su trabajo, y una minoría que se va recualificando en tareas técnicas y de gestión (dirección, inspección, supervisión, equipos externos, apoyo a diseños curriculares, asesoramiento...), con un concepto de “huída” del trabajo de aula.

Hallak (1992) lo analiza desde la perspectiva internacional y enfoca el problema desde dos puntos de vista: el primero, es el deterioro de la calidad de la educación debido a razones demográficas, sociales o económicas, “en muchos países esta contratación (la del profesorado) se hace con recursos públicos muy escasos y sin poder encontrar candidatos cualificados. Como consecuen-

cia, la condición del profesorado se ha desvalorizado y ha descendido la calidad de la educación”. El segundo punto es el final de un viejo monopolio, el de la enseñanza, debido al acelerado progreso científico y tecnológico, “los servicios de información y los grandes medios de comunicación, sobre todo, han irrumpido en la vida cotidiana y han privado a los profesores de su condición de únicos depositarios del saber”.

Una relación de pequeños conflictos o de aspectos problemáticos puede darnos una idea de esta situación del profesorado en nuestro entorno cultural, por ejemplo: la intensificación o sobrecarga de tareas, roles y funciones; la pérdida de poder adquisitivo del profesorado, que no tiene el nivel de consumo de otras viejas y nuevas profesiones. En ocasiones, se define la crisis en términos de **malestar docente**, producido por algunas de las causas señaladas, aunque es más bien un síntoma, importante, de esa desprofesionalización. Y en otras, se muestra como la falta de competencia y la inhibición de algunos agentes sociales en la integración social y culturización de la infancia, la ruptura del consenso, la inseguridad ante el avance y la complejidad de los conocimientos, la pérdida de prestigio y apoyo social o las precarias condiciones de trabajo.

Las consecuencias pueden incluso comportar situaciones límite: problemas de salud mental, ansiedad, inhibición o abandono de la profesión; o bien, de una manera más generalizada: insatisfacción, desencanto, frustración y, por consiguiente, despreocupación de los procesos de formación permanente. Ésta se hace más evidente cuando las administraciones, al proponer cambios y reformas, anuncian la importancia social y el protagonismo pedagógico del profesorado **sin modificar su estatus ni sus condiciones de trabajo**.

Así pues, a menudo los centros dan una sensación de desorientación que forma parte del desconcierto que envuelve el futuro de la institución educativa. Ejemplos de ello son los problemas, aún no resueltos, que se derivan del paso de un sistema de enseñanza elitista a una enseñanza de masas. O bien la falta de respuesta a preguntas concretas, como qué hay que hacer con las nuevas tecnologías o los temas transversales), que afectan e influyen sobre la sociedad en general y la infancia en particular, ya que no pueden integrarse en los centros educativos bajo la responsabilidad exclusiva del profesorado... Y es que los sistemas tienen la tendencia a burocratizarse, imponiendo modelos más intervencionistas y formalizados, dificultando la autonomía y la democracia real y obstaculizando los procesos de formación.

Los procesos de desprofesionalización y descualificación han sido poco estudiados en el Estado español (excepto por lo que se refiere al tema del

“malestar docente” sobre todo como “burnout” -estrés en sentido amplio o “salir quemado”-), pero existen indicios que hacen prever, si no se establecen mecanismos de corrección, que la progresiva consolidación del actual sistema educativo hará que el profesorado acabe fuertemente afectado por este peligroso fenómeno (ver por ejemplo el reciente estudio elaborado por la Junta de Personal Docente de Madrid y presentado en las I Jornadas sobre Salud del Profesorado celebradas en Mayo de 1993) y ello repercutirá grandemente en los procesos de formación.

Los procesos de formación como desarrollo profesional deben **analizar estos elementos descualificadores** para, desde los propios colectivos de profesores, establecer mecanismos de reajuste profesional y para que sus actuaciones no se limiten únicamente a las aulas y a los centros ya que la profesionalización del colectivo está vinculada también a grandes causas sociales que deben atajarse en diversos foros. Es necesaria una reconceptualización colectiva de la profesión, de sus funciones y de su formación.

Para acabar, expongo el informe publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1986) sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza no universitaria. En ese informe se analizaba la política de formación para establecer los criterios de reforma; política que debía basarse en diversos argumentos. Realizo aquí un breve resumen del informe:

1. La formación de salida es insatisfactoria. El argumento es que se carece de orientación y adecuación de las necesidades prácticas del profesorado.

2. El sistema educativo se adapta mal y lentamente a una sociedad con rápidos cambios. Ello implica una formación en y para el cambio.

3. Los conocimientos pedagógicos cambian, así como las técnicas didácticas que de ellos se derivan. La conexión de los profesores entre sí será un requisito importante para superar un cierto espíritu profesional individualista que no favorece la renovación.

4. Desde la propia Administración educativa se inician procesos de cambio, sobre todo curriculares y de estructura del sistema educativo. Los profesores, en esos cambios, deben ser configuradores activos del currículum adaptado a las condiciones particulares de su medio, de su centro y de su aula, y también colaboradores en la remoción de los obstáculos e inercias del sistema educativo.

5. Los propios docentes exigen una actualización que les permita responder a dificultades reales que encuentran en su práctica y para satisfacer sus propios deseos de mejora profesional.

6. Los programas oficiales de perfeccionamiento del profesorado han adolecido de importantes deficiencias de planificación. Las actuaciones oficia-

les se han caracterizado por la dispersión y por una falta de planificación muy desligada de las necesidades sentidas por la base del profesorado.

7. Los programas oficiales han presentado también deficiencias en la coordinación. Existen multiplicidad de servicios administrativos relacionados con el perfeccionamiento, cuya actuación descoordinada ha restado eficacia a los programas. Este defecto se ha hecho también evidente en la falta de conexión real entre investigación y perfeccionamiento.

8. Los programas oficiales de formación han sido también deficientes en la evaluación y aprovechamiento de los resultados. La mayoría de los programas y actuaciones no se han evaluado ni en lo referente a la calidad de su desarrollo ni en los efectos cualitativos producidos en la práctica educativa.

9. Es necesario un planteamiento de la formación que responda más decididamente a la unidad que debe tener todo sistema educativo. Los profesores de distintos niveles educativos deben participar en instituciones unitarias en las que aprovechen los recursos de forma más coordinada, pero en las que se puedan satisfacer necesidades particulares.

A pesar de este análisis de las deficiencias de la política de formación anterior y, a la vez, de las características de una nueva política, realizado en 1986, como paso previo a la reforma de la política de formación del profesorado no universitario, y sin negar que ha existido un avance en estos años, aún quedan muchas preguntas por responder: ¿Cuántas de estas razones pueden aún esgrimirse en la formación del profesorado? ¿No existe además, hoy día, una cierta desconexión en la política de formación de las autonomías? ¿No se ha creado, en algunas zonas, otro tipo de burocratización más cercana al usuario? ¿Se corresponde la teoría con la práctica de la formación? ¿Se han ido superando los modelos normativos de transmisión? ¿Se tiene intención de establecer una verdadera descentralización?... Muchos de los temas que se planteaban en 1986 son cotas aún por alcanzar en la formación del profesorado en el Estado español.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.** (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid. Paidós/MEC.
- ARONOWITZ, S.** (1973), *False Promises*. New York. McGraw-Hill.
- HALLAK, J.** (1992), "Una professió per repensar. L'interlocutor d'un saber col·lectiu" en *El Correu de la UNESCO*. Octubre. Pp. 40-42.
- LUNDGREN, U.P.** (1988), "Nuevos desafíos para los profesores para la formación del profesorado", en *Revista de Educación*. Núm 285. Pp. 291-330
- M.E.C.** (1986), *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)*. Madrid.
- OLSON, J.** (1982), "Classroom Knowledge and curriculum change: An Introduction". En OLSON, J. (ed.), *Innovation in the Science Curriculum*, Londres, Crom H
- POPKEWITZ, Th. S.** (1990), "Profesionalización y formación del profesorado.", *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 184. Pp.105-110.
- POSTIC, M.** (1978), *Observación y formación de los profesores*. Madrid. Morata.
- SCHÖN, D.** (1983), *The effective Practitioner: How Professionals Think in action*, New York. Basic Books.