

La formación permanente

Concha Boyer Fernández

Todo Sistema Educativo moderno con pretensiones de calidad y eficacia lleva ineludiblemente aparejado un sistema de formación permanente del profesorado coherente con los principios educativos y con los fines que lo sustentan con el propósito de garantizar la existencia de *operarios* que los hagan efectivos. Dicho de modo más directo, cada sistema educativo determina un modelo ideal de profesor y requiere, por tanto, un modelo de formación permanente que lo haga posible.

La complejidad de tareas atribuidas a la institución escolar en las sociedades modernas (eso que se ha dado en *llamar Educación Integral*) ha tenido como consecuencia la revalorización de la formación continua de los docentes, como respuesta a la necesidad de abrir un proceso de profesionalización indefinida que' adapte al personal a una realidad en permanente proceso de transformación, aumente la eficacia de su intervención y el grado de satisfacción que su trabajo le proporciona.

Aunque personalmente participo del valor de la formación docente en la consecución de los fines educativos, me gustaría aclarar que la supervaloración de este aspecto a menudo lleva aparejado el olvido de que además de educadores bien formados se necesitan medios materiales y humanos que hagan posible el éxito de su intervención. No es de recibo exigir al profesorado calidad en su trabajo si no se le proporcionan los instrumentos adecuados, pues esto no sólo supone un fracaso del sistema sino la conclusión falaz de que es el profesor el responsable del mismo.

A partir de la LOGSE

Es evidente que en momentos como el nuestro de transformación del Sistema Educativo, la formación del profesorado adquiere una mayor relevancia. La implantación de la LOGSE supone, en rigor, una profunda transformación de las concepciones con respecto a los fines educativos, la función del profesor y el modelo de organización de la institución escolar, cuya consecución exige grandes cambios a aquellos que tienen encomendada la tarea de llevarla a cabo.

Como respuesta a las nuevas necesidades sociales a las que la Ley del 70 no daba satisfacción, el modelo educativo al que la LOGSE sirve de marco, prolonga por dos años la enseñanza obligatoria que ahora es entendida como enseñanza comprensiva, parte de la concepción constructivista del aprendizaje, concede autonomía a los centros docentes tanto a nivel organizativo como pedagógico, incluye un nuevo modelo de intervención educativa centrada en el alumno, opera una identificación entre educación y preparación para la vida...

Si tenemos en cuenta el modelo de institución escolar en el que los docentes hemos desarrollado nuestra labor y la formación inicial que hemos recibido (en el caso de los profesores de Primaria pues ya se sabe que los de Secundaria no fuimos agraciados con ese don), es evidente que el éxito de la LOGSE requiere un esfuerzo titánico no sólo por parte del profesorado sino también de los poderes públicos responsables de llevar a cabo su reconversión.

Frente al paradigma de escuela selectiva y segregadora en el que la mayoría de los docentes hemos aprendido y enseñado, -basada en la concepción de la enseñanza como

transmisión de conocimientos fijados por la Administración en base a determinados patrones de normalidad- nos encontramos ahora con un concepto de la intervención educativa centrada en el alumno. La función del profesor deja de ser la de transmitir conocimientos para pasar a ser la de orientar. Aprender ahora ya no es recibir y reproducir; ahora consiste en integrar, en construir.

Frente a la selección operada por el propio molde de normalidad impuesto, ahora se trata de que todos aprendan, pero para ello, dada la variedad de ritmos, estilos de aprendizaje e intereses de cada alumno, el profesor debe orientar a cada uno según sus necesidades.

Atender a la diversidad requiere, si somos serios, -y parece que teóricamente la LOGSE lo es- la existencia de un currículum suficientemente abierto para adaptarlo a las necesidades concretas de nuestros alumnos concretos. Es decir, requiere autonomía pedagógica de los equipos docentes y del profesor de aula. Frente a la asunción del currículum exigida por la escuela tradicional, se trata ahora de construirlo.

En contraposición con una escuela entendida como centro de instrucción académica, y un profesor como transmisor de conocimientos especializados, tenemos ahora que el profesor debe ser un *educador integral*, esto es, tiene como misión conseguir que al finalizar la enseñanza obligatoria el alumno haya adquirido toda una constelación de contenidos que le hagan apto para su integración como adulto en una sociedad democrática y sumamente compleja. Para ello, la escuela debe dejar de ser lo que era: hermética, priorizadora de las estructuras verticales sobre las horizontales, etc... para abrirse a la comunidad, generar canales de participación, potenciar procesos de discusión y toma democrática de decisiones, trabajo en equipo, etc.

Evidentemente, una transformación de este tipo no se realiza con la mera aprobación de una ley, requiere la puesta en marcha de medidas para llevarla a cabo: planes de formación que obedezcan a un modelo adecuado a las necesidades del sistema, una oferta variada y completa de actividades y una financiación que garantice su calidad y su posibilidad en condiciones idóneas.

Con la aparición de la LOGSE la formación del profesorado se convierte en pieza clave de la Reforma Educativa. Sólo así podemos entender que en su título IV se considere un factor de calidad educativa y se la reconozca como *un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros (1)*.

Este impulso queda expresado, consecuentemente, en unas partidas presupuestarias asignadas a este concepto que no tienen precedentes en la historia educativa de nuestro país. Si bien es cierto que el Partido Socialista era consciente de la necesidad de la formación en la puesta en marcha del nuevo Sistema Educativo, hay que decir que CC.OO. tampoco ha sido ajena a ello como lo demuestra la firma del Acuerdo con el MEC por el cual se establece el nuevo sistema retributivo que liga el complemento de sexenios a la formación. Con ello, el MEC queda comprometido a garantizar una oferta formativa suficiente y diversificada que permita la adecuación profesional a los objetivos de la reforma del Sistema Educativo (2).

El modelo de formación

Desde entonces, la oferta de formación procedente tanto de la red institucional (CPRs) como de las Universidades o de las instituciones colaboradoras ha sido amplia y se podría decir que heterogénea en cuanto a su calidad. Quizá en muchos casos se ha entrado en una dinámica de activismo que ha impedido la tranquilidad necesaria a la hora de diseñar un

marco teórico que permitiera responder a las necesidades de adaptación al sistema. La ausencia, en los primeros tiempos, de formadores expertos en el modelo a desarrollar ha dado como consecuencia una actuación vacilante en unos casos, y en otros, un decantamiento por las orientaciones que precisamente se pretendía combatir.

Se ha producido una superabundancia de cursos introductorios a todo tipo de cuestiones (planteamientos curriculares en áreas específicas, metodología, áreas transversales...) que muy raramente constituyen el inicio de itinerarios formativos que permitan la profundización. Pedagógicamente, el enfoque y planteamiento dado implícitamente a estos cursos responde al modelo tecnológico-deductivo que explícitamente se ha puesto en cuestión. Tal modelo parte del supuesto de que la buena práctica docente es consecuencia de la aplicación de una buena formación teórica. A pesar de los intentos de introducir una verdadera formación práctica, en muchas ocasiones se ha caído en una obsoleta teoría como si estuviésemos presos de un fatum insoslayable.

Pero los problemas que se nos plantean a los docentes cada día en las aulas cuando tratamos de responder a nuestro cometido no encuentran solución en la aplicación de principios teóricos, ni tampoco en recetas mágicas. Ni la teoría nos sirve como herramienta, ni las recetas existen.

Sin negar la evidente complejidad del problema, considero que supondría un avance considerar seriamente las aportaciones de la corriente que se ha dado en llamar Investigación en la acción. En el momento presente, los profesores se ven obligados a tomar decisiones curriculares y educativas -con sus consiguientes implicaciones éticas- en un contexto complejo y anómico en el que los conocimientos pedagógicos y curriculares que poseen no le aseguran el éxito de su intervención. La tarea docente es una actividad práctica que se desarrolla en las múltiples interacciones que se dan en el aula y en el centro. En ellas se producen los éxitos y los fracasos. En ellas se producen los aprendizajes. Acudir a un corpus teórico como guía para la acción sólo puede conducir al sin sentido. Por el contrario, es la reflexión del docente sobre los procesos y sobre la relación entre su conocimiento y la práctica la que puede arrojar luz sobre los elementos correctores que proceda introducir.

Desde esta perspectiva, la modalidad formativa idónea debe ajustarse al fortalecimiento de la reflexión profesional de los docentes. Urge, por tanto, el diseño de actividades que propicien un metapensamiento entendido como aquel *en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y acciones en un contexto particular (3)*.

No es, sin embargo, éste el modelo que parece tener previsto el nuevo equipo ministerial. Las modificaciones introducidas en los planes provinciales, en el sentido de priorizar la actualización científica, y algunas declaraciones hechas por la Subdirectora General de Formación del Profesorado, indican que los próximos planes de formación estarán caracterizados por la impartición de cursos y por una absoluta falta de modelos. Ya se sabe, cuando no hay ningún modelo concreto se acude al de siempre: impartir doctrina.

Notas

(1) LOGSE, Art.56.

(2) Acuerdo entre ANPE, CC.OO., FETE-UGT y el MEC de 20-6-91.

(3) **CONTRERAS, J.** La formación del profesorado: ¿qué conceptos de profesor y qué conceptos de curriculum), en *Materiales de apoyo a la formación*. Documentos 5, MEC, 1996.