



# La difícil cohabitación de Reforma Educativa y Formación Permanente

Aurelio Santisteban Cimarro (\*)

## RESUMEN

*En esta comunicación, se argumenta sobre la imperiosa necesidad de que los procesos de cambio educativo que se pretenden impulsar (Proyectos de Reforma), se acompañen de una formación permanente centrada en la escuela.*

*Se ilustra la reflexión sobre la cuestión planteada, con dos experiencias que se están llevando a cabo en Madrid: el Programa de Centros y la Difusión de la Reforma, que son expresión de estrategias distintas para encarar el cambio educativo.*

## PALABRAS CLAVES

*Desarrollo Profesional, Cambio Educativo, Formación del profesorado.*

## Situación actual del sistema educativo

Para iniciar un proceso de Reforma, se deberá comenzar por realizar un diagnóstico de la situación actual del sistema educativo.

Sin embargo, por afán de lograr un consenso, sin molestar a colectivos diversos, o porque simplemente cuando una administración declara deficiencias de la realidad que ordena y gobierna, declara de forma automática su responsabilidad, con su simple detección (Gimeno Sacristán, J., 1989). Ha habido una falta de sentido crítico en el diagnóstico de la situación realizado por la Administración.

El resultado es que se ha perdido la oportunidad de reflexionar en profundidad sobre los problemas reales que afectan a la enseñanza.

---

(\*) Paseo del Prado nº 34, 5º izda.  
28014-MADRID



Tal valoración puede quedar contextualizada si recordamos el clima creado por actuaciones de la Administración y algunos medios de comunicación en el periodo previo a la presentación del Proyecto de Reforma.

Por un lado, se venía mitificando el tema del fracaso escolar, y, por otro se ha desvalorizado socialmente al profesorado, valiéndose de estadísticas interpretadas sesgadamente, realizando comparaciones estadísticas toscas y poco válidas con los sistemas educativos de algunos estados europeos.

Parece todo ello una campaña orquestada desde determinadas instancias del poder (Administración y ciertos medios de comunicación), interesados en presentar una imagen esperpéntica del profesorado y de su actividad docente.

Pero si el diagnóstico de la situación aparece distorsionado, ¿cuales son los propósitos de la Reforma? ¿aparecen explicitados de modo claro? ¿qué problemas se declara querer resolver?

La falta de transparencia sobre cuales son los verdaderos propósitos del Ministerio, es la sensación que se percibe entre un profesorado hastiado y desconfiado.

Lo que inmediatamente llama la atención de los documentos de la Reforma, es que se observa más énfasis en divulgar nuevos conceptos, nuevos lenguajes, que en plantear políticas de cambio real (la formación permanente). *Los supuestos actuales parecen volver al viejo e inútil esquema de enzarzarse en una discusión sobre si los conceptos propuestos son correctos o no, si los currícula están bien formulados o no en cuanto a sus contenidos y formas pedagógicas, donde las disquisiciones sobre lo que es un contenido de conocimiento, una habilidad o una actitud, sustituirá a aquel otro de diferenciar un objetivo de una actividad* (Gimeno Sacristán, J., 1989).

Hay quien piensa, de forma optimista, que embarullar un poco la presentación formal en las programaciones tradicionales, podría actuar como revulsivo para que el profesorado se planteara el introducir nuevas metodologías en el aula. Sin embargo, la actual situación recuerda en gran medida el esquema que planteó La Ley General de Educación de 1970: se cambia la retórica, y se mantiene la práctica habitual, se rellena el nuevo discurso con lo que el profesor ya conocía y en lo que se sentía seguro.

### **Una estrategia posible: partir de la práctica e introducir reformas en la misma mediante la formación permanente**

El desprestigio social que el profesorado ha venido experimentando en los últimos años, que tuvo su punto más negro cuando el exministro Maravall, en vez de salir en defensa de los enseñantes, con sus inoportunas declaraciones contribuyó a irritar más los ánimos de los profesores en huelga, no es precisamente un elemento que induzca al optimismo con respecto a la actitud que adopten los enseñantes ante la Reforma Educativa.

Se dice que se necesita un nuevo tipo de profesores para poder llevar a cabo los planteamientos de la Reforma y, sin embargo, se hace muy poco para obtenerlos.

Para poder llevar a cabo cambios reales en la práctica cotidiana, es preciso dedicar cuantiosos medios económicos en el perfeccionamiento del profesorado, y no las tímidas asignaciones presupuestarias actuales.



Habría que empezar por organizar una red de *formadores de formadores que garantice un apoyo suficiente y cualificado al profesorado que deberá aplicar la reforma*, (M. Casas, 1988).

Esta nueva figura, el formador de formadores, sobre cuya necesidad en el perfeccionamiento del profesorado parecía haber acuerdo entre los diversos representantes de la C.E.E. en la Universidad de Verano (1987), que debería asentarse sobre una profesionalización institucionalizada, se va generando a partir de un determinado perfil de los seleccionados a ejercer dicha función:

- Han destacado por sus ensayos o investigaciones innovadoras en el aula.
- Tienen práctica en el perfeccionamiento de profesores.
- Presentan sólidos conocimientos en la didáctica específica de la materia que ha impartido como enseñante.

El formador de formadores debería ser experto sólo en una didáctica específica, totalmente centrado en tareas de perfeccionamiento, y liberado de funciones administrativas, es decir que no fueran sus características esenciales el recargo de tareas burocráticas y la ambigua definición de áreas, tal como ocurre con los actuales asesores de C.E.P.s

La función que asumiría este nuevo profesional sería la de formador acompañante, capaz no solo de trabajar junto con los enseñantes en la búsqueda de soluciones, sino también de mantener una distancia crítica que sólo su talante solidario hará aceptable y eficaz.

Este tipo de función que se perfila hay que contemplarla ligada a la emergencia de un modelo de formación investigativo caracterizado por superar tanto la aversión a la teoría, propia de los modelos espontaneístas que trabajaban *en circuito cerrado*, totalmente dominados por lo práctico y concreto de la clase, como la clásica dicotomía entre expertos que elaboran paquetes de innovación pedagógica y profesores que se limitan a seguir instrucciones, propia de un modelo tecnológico.

Así pues, el asesor externo tiene que partir del modelo didáctico del profesor, su propia práctica diaria en el aula, para potenciar que el docente, a través de un análisis crítico de su actividad, sea capaz de introducir aquellas mejoras que no le creen inseguridad (Fernández Pérez, M., 1987).

Expongo a continuación un ejemplo de formación permanente en el que, un equipo de formadores en didácticas específicas tratamos de sacar adelante un programa en el que progresivamente alcancemos éxitos en la consecución de metodologías que partan de los problemas reales que el profesor tiene en el aula y que se retroalimenta del trabajo docente, de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en su centro.

El programa de perfeccionamiento a que me refiero, denominado Programa de Centros de Madrid, surgió a partir de un convenio suscrito por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Madrid (B.O.E. 21-9-1988, y B.O.E. 13-11-1989). En virtud del mismo, después de haber actuado durante el año 1989 en dos zonas de Madrid (Vallecas y Leganés), en el 1990 se extenderá a otras dos (Alcalá de Henares y Carabanchel).

Hasta ahora han participado 21 centros de enseñanza y se prevee que en las nuevas zonas sean seleccionados un número similar de centros.

Este programa presenta ciertas características que le hacen especialmente atractivo:

- La formación permanente tiene lugar en horario lectivo, lo cual era y sigue siendo una vieja aspiración del profesorado tendente a romper con el mero voluntarismo y que los profesores participantes han valorado muy favorablemente.



- El Programa de Centros, se dirige a claustros completos pretendiendo de este modo que la incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en el trabajo diario del centro sea notablemente superior que los cursos de perfeccionamiento habituales, de carácter voluntarista, y desarrollados en horario extraescolar.

Se espera así que sean vencidos los mecanismos de resistencia (celos profesionales, presión del programa oficial, etc.) a cualquier innovación educativa que generen las iniciativas individuales.

- Los profesores según la especialidad que imparten en la tarea que desarrollan se incorporan en alguno de los siguientes Seminarios Didácticos específicos: Organización, Orientación, CC. Experimentales, Matemáticas, CC. Sociales, Lengua E., Inglés, Ciclo Medio, Ciclo Inicial, E. Infantil y Taller Interdisciplinar.

De este modo organizados, se espera que la actividad en el aula sea el laboratorio de ensayo de las reflexiones, propuestas y materiales didácticos sobre los que se ha trabajado en los seminarios específicos señalados.

Con harta frecuencia, el profesor que participaba en un curso de perfeccionamiento no podía llegar a concretar en su centro las actuaciones que cabía esperar como resultado de los nuevos métodos y/o conocimientos adquiridos.

Para evitarlo se proponen problemas o temas capaces de atraer la atención del profesorado y una metodología tal, que precise para su consecución el practicar en el aula alguno de los aspectos del tema o problema tratado en el seminario específico.

En definitiva, los materiales experimentados retroalimentan el proceso, son la base de reflexión de nuevas sesiones de trabajo, y de alguna manera, a los profesores les permite constatar, a relativamente corto plazo, la utilidad del perfeccionamiento emprendido, lo cual es fundamental para conseguir que el profesorado se implique.

- Se pretende potenciar el establecimiento, dentro de cada centro, de relaciones personales constructivas que superen el estrecho marco del individualismo. Una forma operativa de canalizar esfuerzos en el sentido señalado, consiste en proporcionarles el asesoramiento técnico y organizativo necesario para que se coordinen y elaboren entre todos un Proyecto Educativo de Centro y/o un Proyecto Curricular de Centro, que les sirva de marco de referencia de cada profesor en el Aula y les facilite una acción educativa coherente.

### **La opción tomada: reforma a golpe de B.O.E.**

La Administración, con mentalidad tecnocrática y en abierta contradicción con el mensaje didáctico del que hace publicidad, abre una campaña institucional para dar a conocer nuevos diseños curriculares y la nueva jerga terminológica, con la pretensión de que su mera comunicación pudiera equivaler a su implantación en el aula.

El Ministerio ha optado por la prédica y difusión centralizada y tecnocrática, subordinando todos los mecanismos institucionales de perfeccionamiento a la misma.

Las actividades que venían realizándose en los centros de profesores se han visto paralizadas, la red de formadores de formadores ha quedado desdibujada. El Programa de



Centros de Madrid anteriormente señalado sobrevive a duras penas, ya que la Administración al fijarse como objetivo prioritario la difusión de la Reforma, subvalora y margina todo lo que no va en sintonía con dicha prioridad.

En lugar de las redes institucionales de perfeccionamiento, el Ministerio está montando grupos de difusión de la Reforma para cuya selección no ha habido ningún concurso público. Se han elegido profesores de centros de enseñanza en los que se experimenta la Reforma, junto con algunos de los formadores de formadores y profesores de apoyo de los C.E.P.s.

Ya el nombre elegido es sintomático, se trata de *grupos de difusión*. Se pretende pues difundir, divulgar como si la simple recepción de información supusiera un cambio en las prácticas educativas.

El método para preparar a los difusores es el de transmisión tecnocrático. Se reúnen a todos los grupos provinciales en Madrid y se les cuentan las líneas maestras de la Reforma. Posteriormente, a nivel provincial, tienen lugar unas jornadas en las que los grupos de difusión se dividen en áreas y comienzan a reflexionar sobre tareas que en sucesivas reuniones irán perfilando.

Cada equipo de difusión provincial de un área específica deberá diseñar posibles estrategias y un calendario de trabajo.

A lo largo del último trimestre del año 1989 y reuniéndose un día a la semana los equipos de difusión de Madrid (en otras provincias ha habido procesos similares) han discutido principalmente sobre los siguientes temas: El Libro Blanco de la Reforma, aspectos generales del DCB, conexión primaria/secundaria, aspectos específicos del área correspondiente.

Los métodos de trabajo empleados han sido los siguientes: técnicas de simulación (role-playing), trabajo en pequeño grupo con puestas en común y preparación de ponencias por uno de los participantes, con adición de enmiendas.

Más allá de los contenidos informativos que se pretenden transmitir, la preocupación fundamental de los equipos base, es cómo salir airosos de la prueba a que se enfrentan, de aquí que uno de los métodos elegidos es la técnica de simulación con la cual pretenden adelantarse a las preguntas y situaciones difíciles con las que sin duda tendrán que enfrentarse al ir por los centros de enseñanza a difundir la Reforma. Como ilustración describimos a continuación dos ejemplos de la utilización de dicha técnica en el que se va perfilando la futura actuación del equipo de difusión:

a) En el primer caso se simula que un asesor presenta brevemente el Libro Blanco de la Reforma del sistema educativo ante los profesores de una zona. Un oponente y un aliado esgrimen sus argumentos.

Posteriormente todos los miembros del equipo-base opinan sobre las intervenciones anteriores. El asesor ¿describe bien la nueva configuración del sistema educativo? ¿utiliza los argumentos adecuados?

b) En el segundo caso se simula que dos asesores acuden a una sesión extraordinaria del consejo escolar de un centro. La sesión se celebra con el fin de aclararles el significado del D.C.B., y de sus aspectos más destacados. En la reunión se ponen de manifiesto posturas contrapuestas. Intervienen el director del centro, un padre, un alumno, un profesor, dos asesores y un representante del personal no docente.

Sin duda que el uso de estas técnicas de simulación permitirá a los componentes del equipo de difusión, dar respuestas a las cuestiones que se les planteen y no



hundirse o sufrir una situación de ansiedad intolerable, pero en ningún modo podrán convencer a través de la palabra, a los profesores de que la Reforma, es su reforma.

#### REFERENCIAS

- CASAS, M. (1988). "Educación Secundaria Obligatoria", en *Papeles para Debate*, nº 1 Centro de Publicaciones. MEC. Madrid. Pág. 121.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). "Planificar la Reforma, hacer la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 174, Pág. 73-76.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1987). "Hacia una institucionalización del perfeccionamiento del profesorado". *Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado*. Granada, 18 a 22 de mayo 1987.
- UNIVERSIDAD DE VERANO (1987). "Formación permanente del profesorado en Europa: Experiencias y perspectivas". Comisión de las Comunidades Europeas. Ministerio de Educación y Ciencia. *Actas de la Universidad de Verano*. Madrid, del 12 al 19 de julio de 1987.