



La formación crítica del profesor a través de los CEPs: Principios y estrategias

Antonio Martín Dominguez(*)
CEP de Santander

RESUMEN

La comunicación se basa en la experiencia de trabajo desarrollada durante cuatro cursos en el CEP de Santander, pero sobre todo en el desarrollo del año anterior y en el presente. Tiene su fundamento en una concepción crítica de la formación del profesorado y, por ende, de la naturaleza de la enseñanza y su función social. La propuesta de trabajo que implica y que se describe gira en torno al compromiso colectivo del establecimiento de condiciones institucionales favorables a la innovación educativa y el desarrollo profesional del profesor y la adopción de estrategias de actuación en el contexto específico de un CEP. Estas estrategias se agrupan en torno a un programa institucional y a experiencias concretas de trabajo con grupos de profesores.

Ideas, fundamentos y características de la propuesta

Una propuesta racional.

Tanto en el campo de la enseñanza como en el de la formación del profesorado, lo habitual es seguir irreflexivamente cursos de acción sin un planteamiento explícito previo acerca del sentido y carácter que debe tener dicha acción. Como es propio de la razón tecnológica e instrumental, lo importante es actuar eficazmente pero no consecuentemente. En esta comunicación se pretende mostrar que no sólo se debe, sino que también se puede seguir una vía opuesta y más racional, basada en la necesidad de interrelacionar dialécticamente teoría y práctica, ideas y acciones, de forma que cada una de ellas pueda juzgarse a la luz de la otra.

(*) Vargas, 57 C-6N
39010 Santander



De dónde partimos, o la realidad de los CEPs.

La acción racional demanda un análisis crítico de la situación de partida. Una radiografía crítica del CEP de Santander, más que probablemente similar a la que podría obtenerse en otros CEPs, nos ofrece sucintamente expuestos, los siguientes síntomas: La formación se realiza de manera incidental y discontinua; consiste en actividades dispersas y fuera del horario lectivo; la asistencia obedece a motivos individualistas o voluntaristas; la puesta en marcha de actividades responde a demandas o iniciativas también puntuales y desconectadas entre sí, fuera de un marco general de actuación; en las actividades de carácter formal domina un enfoque tecnológico y mesológico, mientras que en las actividades de grupo domina el enfoque espontaneista o activista, difícilmente se traducen en un proyecto educativo innovador de carácter amplio; rápidamente se produce un estancamiento cuantitativo: las condiciones institucionales, administrativas y laborales en las que se trabaja se contradicen abiertamente con el estímulo también institucional hacia la puesta en marcha de procesos de reforma, formación del profesor o renovación del curriculum.

Hacia dónde queremos ir, o qué significado tiene el "modelo CEP"

Si analizamos minimamente la situación actual de la enseñanza en su contexto histórico y social, percibimos una clara conflictividad. Dentro de una sociedad capitalista y tecnocrática, y haciendo uso de su lógica funcionalista, los componentes de esa conflictividad (crisis de confianza en el sistema educativo, desprofesionalización del docente, "fracaso" escolar, etc) son percibidos como desajustes del sistema, corregibles con nuevas soluciones técnicas, estructurales o administrativas. Desde la perspectiva de las corrientes críticas de pensamiento, la situación se interpreta como producto de las contradicciones internas del sistema y la incapacidad de éste para solucionar los problemas que surgen, a no ser a riesgo de alterar las bases ideológicas de su supervivencia. El discurso oficialista sobre la correlación entre calidad de la enseñanza, formación del profesor y desarrollo del curriculum, se percibe como un enmascaramiento de la falta de voluntad social y política para transformar las condiciones o entramado institucional que mantiene la práctica y el pensamiento de los profesores en situaciones de retraso y dominación.

Si el "modelo CEP" se inscribe, como parece lo más apropiado hacerlo, dentro de esta línea crítica de pensamiento, entonces lo que emerge es una fuerte oposición a las soluciones tecnicistas en materia de enseñanza y formación del profesorado, como también a las tendencias fundamentalista y espontaneista. Puesto que es imposible hacer ahora ni siquiera una breve referencia a ellas, nos centraremos en lo que propugna el modelo CEP así entendido, resumido en torno a cuatro aspectos básicos:

1. Lo contextual tiene primacía sobre lo singular. Esto significa que la formación del profesorado persigue la mejora de la práctica en el aula, pero inscribe ésta dentro de la transformación global de las condiciones institucionales en las que se trabaja. En el



contexto más limitado de un centro y un aula, este principio se traduciría en la transformación de las condiciones teóricas, organizativas y metodológicas dentro de un proyecto educativo global, construido sobre nuevos valores. Dicha transformación requiere de un compromiso colectivo de los enseñantes dentro de dicho contexto.

2. Para que la formación tecnológica y metodológica pueda ponerse potencialmente al servicio de la transformación global de las situaciones educativas, es necesario inscribirla dentro de una reconstrucción global del pensamiento del profesor, desarrollando el pensamiento dialéctico y la conciencia profesional. Ello requiere pasar de las microcategorías a las macrocategorías para contextualizar sus propias experiencias.

3. Considerando a la enseñanza como una actividad práctica y a la innovación como un proceso derivado de situaciones de conflicto en un contexto concreto percibidas y asumidas por los propios practicantes, el apoyo exterior a los profesores se concibe como estímulo y apoyo sistemático a los procesos innovadores que surgen en los propios centros y en los que los profesores son los protagonistas activos. Un apoyo planteado como investigación-acción.

4. La formación del profesorado no es un antecedente sino un proceso paralelo o consecuente al establecimiento de condiciones para que los profesores puedan implicarse críticamente en el proceso de construcción y desarrollo del curriculum. Ello requiere una política curricular pertinente con el principio de que el curriculum no es un instrumento de prescripción, sino un lugar de experimentación y conflicto que sirve al desarrollo profesional docente.

La traducción de estos principios a estrategias de actuación supondría que lo fundamental de la formación del profesorado en un CEP

Se desarrollase:	en condiciones de:
<ul style="list-style-type: none"> - Como formación continua en los propios centros y zonas - Integrada dentro de la función y horario docentes. - Con el reconocimiento institucional - Como continuidad natural de una formación inicial sólida y profesionalizada. - Con los suficientes y necesarios apoyos a los equipos estables que desarrollan procesos de innovación. - En un contexto de autonomía curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabilidad de los equipos docentes. - Org. interna del centro y jornada laboral flexible. - Disponibilidad de prof. de apoyo en los centros. - Incentivación con criterios no jerarquizantes. - Replanteamiento profundo a niveles estructurales y curriculares de la formación inicial. - Cualificación de los responsables de la formación del profesorado. - Replanteamiento de las relaciones Universidad-CEPs en torno a una concepción crítica de la investigación educativa. - Política curricular no centralista ni prescriptiva.



Las acciones. Desarrollo de la propuesta

Si algo se desprende de todo lo anterior es que de poco sirven las actuaciones aisladas y que cualquier problema en materia de enseñanza y formación del profesorado demanda tanto una actuación estratégica en cada contexto específico como una actuación sociopolítica general. Se trata de una postura pertinente con la complejidad del problema, y que pretende desmarcarse tanto de un voluntarismo ingenuo como de un determinismo derrotista. Dicho en términos más próximos a nuestro trabajo en el CEP, significa que no se puede renunciar a establecer programas de acción que desarrollen los principios básicos del modelo de formación asumido y que funcionen como elementos de presión sobre el entramado institucional. Pero también significa colocar esta clase de acciones en sus auténticas y limitadas posibilidades si no se producen paralelamente compromisos sociopolíticos serios para la transformación de dicho contexto.

El programa de acción que actualmente tratamos de desarrollar en el CEP de Santander está concebido para dar pasos hacia la implementación de un modelo crítico de formación tomado como marco casi utópico de referencia. Parte de la situación real del CEP ya descrita anteriormente y por lo tanto está concebido como una cuña dentro de la actividad general del CEP con el objetivo de ir sistematizando acciones hasta ahora marginales y convertirlas progresivamente en prioritarias. Este programa-cuña se ha concebido en torno a dos vías confluyentes:

I Vía: Actuación institucional o convergente

Se trata de una vía más general e institucionalizada, en la que se busca implicar a todo el equipo del CEP y que se dirige al conjunto del profesorado. Podría decirse que es una vía prescriptiva o convergente que se desarrolla de arriba a abajo y en la que debe ir produciéndose una progresiva reducción del número de profesores implicados a medida que se avanza hacia las fases más comprometidas de trabajo.

La secuencia y contenido actuales del programa establecido y conocido como "Plan de formación por zonas y centros", es la siguiente:

Fase preliminar: Durante ésta se zonifica el CEP, es decir, se distribuyen sectorialmente los centros de enseñanza y recursos; se consolida el equipo pedagógico en torno a un marco de actuación pertinente con el modelo crítico de formación; se crean los órganos de participación del profesorado y coordinación con otros servicios, como las comisiones de zona, y se lleva a cabo un trabajo informativo y prospectivo previo para delimitar los centros participantes y realizar con éstos un primer trabajo de análisis de su situación.

Primera fase de trabajo o fase de problematización y análisis de necesidades y carencias: Esta consiste en sesiones de trabajo a desarrollar con los centros participantes en horario lectivo y estructuradas en torno a dos cuestiones: el proyecto educativo de centro y el proyecto educativo de área. Los objetivos son la detección de problemas, el aná-



lisis de sus causas y la selección de aquellos problemas para los cuales pueden plantearse alternativas desde el CEP. Otro objetivo es dar posibilidades reales de participación al profesorado en la elaboración de los programas de actividades del CEP.

Para entonces ya se habrá requerido una propuesta institucional para buscar espacios dentro del horario lectivo.

Los procedimientos empleados y resultados obtenidos el curso pasado en una acción similar, pero intercentros, dentro de un espacio laboral conocido como "viernes pedagógicos", podemos debatirlos complementariamente.

Fase intermedia o de diseño del programa de actividades: Durante ésta el equipo pedagógico diseña un programa de actividades correlativo a los problemas detectados y las alternativas propuestas y lo negocia con el profesorado a través de las comisiones de zona. En este punto se produce una segunda delimitación de los centros participantes.

Segunda fase de trabajo o de formación básica y fundamentación: A lo largo de ella se van desarrollando las actividades en forma de sesiones formativas y seminarios dentro de los centros o zonas participantes. Estas se aglutinan en torno a los dos núcleos de trabajo expuestos y en su contenido y metodología deben resultar pertinentes con la concepción crítica de la enseñanza. El hilo conductor será la búsqueda de nuevos fundamentos o principios de procedimiento para afrontar experimentalmente los problemas detectados. Esto no quita que se desarrollen actividades específicas en torno a aspectos técnicos o metodológicos.

Para entonces se habrá hecho más aguda la necesidad de contar con espacios dentro de la jornada laboral y buscar incentivos profesionales. También serán más agudas las insuficiencias organizativas y de concepción de los centros y más graves los problemas generados por el sistema administrativo de acceso y movilidad docentes.

Tercera fase de trabajo o de experimentación curricular: Durante ella, y como producto o no de las acciones anteriores, se espera que los profesores participantes diseñen pequeños proyectos de innovación y los desarrollen con el apoyo del equipo pedagógico del CEP y otras instancias colaboradoras como la Universidad.

Para entonces serán necesarias una cualificación apropiada a los objetivos de dicho equipo pedagógico y la existencia en la Universidad de personal capacitado para comprometerse en esta clase de acciones.

Cuarta fase de trabajo o de innovación educativa: En ella sería de esperar que algunos grupos de centro o zona estuvieran capacitados y posibilitados para desarrollar autonomamente procesos de innovación, basados en la fundamentación, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares.

Para entonces será necesaria la concreción de una política curricular no dirigista y centralista.



II Vía: Actuación específica de apoyo a la innovación o divergente

La segunda vía se trata de una clase de acciones desarrolladas por miembros aislados del equipo CEP en contextos también muy concretos de grupos de trabajo ya existentes y/o en los que se dan condiciones idóneas para desarrollar un proceso de innovación. Se trata por ello de acciones más marginales, concebidas de abajo a arriba, menos dependientes institucionalmente y quizá por eso mismo mucho más efectivas. En mi caso os expongo la experiencia y secuencia de trabajo desarrollada con el seminario de Geografía e Historia del I.B. "José María de Pereda" de Santander y que reproduce en un ámbito limitado el esquema anterior. Esta experiencia sólo se aproxima en parte a un proceso de investigación acción ante las carencias propias y del propio contexto de trabajo. En términos técnicos se aproxima más a una investigación-acción técnica que emancipatoria, pero no renuncia a ir evolucionando. También se espera que estas acciones sirvan de modelo a la III y IV fase de trabajo del plan institucional del CEP.

I fase o de problematización de la práctica y búsqueda de nuevos fundamentos: Durante ello el grupo participante realizó una reflexión sistemática sobre su práctica educativa. Para ello nos ayudamos de unos materiales de diseño propio que os puedo dar a conocer. Como parte de ese proceso se generaba la necesidad de ir obteniendo nuevas informaciones teóricas sobre la enseñanza en general y de la historia en particular.

II fase o de diseño de un proyecto de intervención en el aula: El grupo llegó a definir una serie de principios sobre cómo intervenir en el aula para mejorar la actual situación de enseñanza-aprendizaje y los plasmó en un proyecto de innovación actualmente becado. Este proyecto, también a vuestra disposición, sigue un enfoque constructivista de la enseñanza de las CC. Sociales y ha elegido como temática "El papel de la mujer en la España contemporánea". Actualmente el grupo trabaja en la elaboración de materiales de apoyo al proceso investigativo que se quiere desarrollar en el aula. Este trabajo implica una continuación del proceso reflexivo anterior.

III fase o de experimentación del proyecto: En el último trimestre se pondrá en marcha el proyecto dentro de un marco experimental que utiliza grupos de control y fases de pretest y postest. No obstante, lo más importante será el análisis sistemático del proceso que se ponga en marcha en el aula siguiendo un enfoque cualitativo de investigación. Para todo ello también se cuenta con la colaboración del Dpto. de Psicología de la E.U. de F. del Profesorado de Santander.

IV fase o de análisis y evaluación de la acción desarrollada y sus fundamentos: Toda la información obtenida deberá servir para un análisis crítico de lo realizado, sobre todo de la pertinencia de los principios establecidos a la luz de los procesos desencadenados y los resultados obtenidos, y de ambos, procesos y resultados, a la luz de su per-



tinencia con los principios. Parece lógico esperar que habrá muchas cosas que reestructurar entonces en ambos campos.

En todo caso, la experiencia habrá dejado como producto más tangible una serie de materiales curriculares y esperamos que un efecto sobre el pensamiento del profesor que nos gustaría valorar. También esperamos su influencia sobre otros grupos, por eso la llamábamos acción divergente.

REFERENCIAS

- CARR, W. Y KEMMIS, S., (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca
- LERENA, C., (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel.
- LUNDGREN, U.P. (1988). Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 285.
- NEAVE, G. (1987). *Tendencias actuales en la formación del profesor*. (trad. de Miguel Pereyra). Council of Europe. Strasbourg.
- STENHOUSE, L., (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. Madrid.
- VV. AA. (1988). Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza. *Revista de Educación*, nº 285.
- VV. AA. (1987). Teoría de la formación del profesor, *Revista de Educación*, nº 284.
- VV. AA. (1988). "El profesor, ese desconocido", monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161.