

Contribución 2: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DE HOY PARA MAÑANA

M^a Lourdes Montero (Universidad de Santiago de Compostela)

"Siempre pensé que una de las cosas más excitantes que puede hacer una persona es aprender; y una de las más satisfactorias y desafiantes que alguien puede elegir es enseñar..." (Darling- Hammond, 2001: 10).

INTRODUCCIÓN

De ayer a hoy han sido muchos los caminos recorridos por la formación del profesorado en nuestro contexto, particularmente, en su dimensión de campo de investigación y construcción de conocimiento, pero también como territorio de la práctica y prácticas de las agencias y agentes diversos intervinientes en la misma. La brecha entre ambas dimensiones parece estarse ampliando cada vez más de manera que muchos de nosotros tenemos la sensación de estar atrapados en una luminosa y amplia campana de cristal desde la que resulta casi inaccesible incidir en el mundo de las prácticas de la formación. Y así, paradójicamente, la evidencia de un conocimiento cada vez mayor de la complejidad del campo parece estar coincidiendo con un sentimiento de desasosiego ante la incertidumbre de sus derroteros en el futuro inmediato.

La formación del profesorado parece haber perdido peso hasta en los discursos reformistas de los políticos. Desde el optimismo formativo de los ochenta al pesimismo formativo de los noventa, el olvido parece la tónica dominante de los umbrales del siglo XXI. *¿Acaso hemos perdido la confianza en el poder de la formación? Pero ¿cuál es el poder de la formación del profesorado? ¿En manos de quién está? ¿Del profesorado? ¿De las instituciones de formación? ¿De la administración educativa? ¿En otras? ¿Cuáles? ¿Qué está pasando?*

En este contexto, parece obligado repensar la formación del profesorado en un mundo caracterizado por el poderoso influjo de la formación en otros ámbitos y el peso de las tecnologías de la información y la comunicación en sus formatos, frente a su desvanecimiento progresivo en el mundo del profesorado. Para hacerlo, estructuraré mi indagación en dos grandes apartados. En el primero, "de ayer a hoy", me propongo realizar algunas consideraciones acerca de la formación del profesorado en el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia y su incidencia en el mundo de la práctica. En el apartado "de hoy para mañana", trataré de identificar los desafíos que la sociedad de la información (del conocimiento, del aprendizaje) están planteando a profesores y profesoras y el papel de la formación para un enfrentamiento exitoso de unos y otras con los mismos.

1. DE AYER A HOY

Pensar la formación para los tiempos que corren exige, en simultáneo, no olvidar dónde estamos, cuáles son nuestros puntos de partida. Nos guste o no, difícilmente podremos repensarla sin hacer el esfuerzo de reconocer las características y condiciones de la formación que tenemos. De ahí que, sin pretensiones de exhaustividad, me propongo realizar algunas consideraciones acerca de las características y condiciones de la formación permanente del profesorado -inicial y continua- en nuestro contexto. Están extraídas tanto del análisis de fuentes diversas (informes, investigaciones, publicaciones...) como de mi propia experiencia investigadora en este campo, particularmente de la revisión de algunos de los trabajos realizados en los últimos años sobre la

formación del profesorado, preferentemente los contextualizados en la Comunidad Autónoma de Galicia (Montero, 1998, 2002; Montero, Fernández Vázquez y Fernández Tilve, 2002; Vez y Montero, 1997).

Nuevas realidades sociales y educativas implican siempre nuevos retos para el profesorado y la formación. La formación es una herramienta imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado; sin embargo, es cuestionable la creencia respecto a su omnipotencia para hacer frente a todas las demandas sociales dirigidas al mismo. Cabe preguntarse si en los últimos años no vivimos en una atmósfera de exceso de expectativas respecto a la formación del profesorado que impidió examinar con claridad sus posibilidades y límites desembocando, en el presente, en insatisfacción con sus logros y una cierta atonía respecto a las direcciones de futuro.

La evidencia de la crisis en la que se encuentra la formación del profesorado y la profesión docente en la actualidad, exige un esfuerzo de atención a la complejidad que la caracteriza en lugar de caer en la tentación de atribuir todo los males al profesorado. Hay muchas razones para el fracaso de nuestro sistema educativo respecto al propósito de proporcionar una educación de calidad para todos, alumnos y profesores. Estas razones son complejas y no deben simplificarse. No son, sin embargo, algo insuperable.

En el marco de condiciones propiciado por las últimas reformas educativas, la formación inicial y continua del profesorado en Galicia siguió caminos diferentes: escasos cambios en la formación inicial frente a cambios notorios en la formación en ejercicio. La formación del profesorado se postula siempre como piedra angular para que el sistema educativo alcance los retos de calidad planteados por una determinada Reforma. Sin embargo, es insuficiente para conseguir un profesorado motivado, satisfecho de sus condiciones laborales, dispuesto a asumir las continuas demandas de cambio e intensificación de su papel. De ahí la pertinencia y la necesidad de estudiar la formación del profesorado en el marco más amplio de su profesionalización.

1.1. Profesionalización del profesorado

En la medida en que la formación es el factor básico para cualificar a los profesores como profesionales, resulta imprescindible llamar la atención hacia algunas de las peculiaridades que continúan siendo mantenidas por la profesión docente.

Tradicionalmente, la sociología de las profesiones cuestionó la consideración de los profesores como profesionales, en la medida en que este concepto se utiliza en otros campos. Entre los aspectos más controvertidos de este debate figura el de la persistente ausencia de un tronco común de conocimientos y habilidades para todo los profesores. La profesión docente continúa pareciéndose a lo que era hace muchos años. A pesar del conocimiento disponible sobre la enseñanza, muchos siguen sin tener un acceso a los mismos. Y si bien contamos con un profesorado bien cualificado es necesario recordar la continuidad de circunstancias tales como:

- a) el conjunto del profesorado no comparte conocimientos y compromisos éticos comunes debido a una formación desigual y, en algún caso, inexistente;
- b) ausencia de estándares de formación compartidos;
- c) socialización profesional débil y desigual;
- d) escasa participación del profesorado en las decisiones educativas;
- e) definición burocrática de las pruebas para acceder al ejercicio público de la profesión;
- f) aumento continuo de la regulación administrativa de la profesión sin avales suficientes de estar apoyados en normas y conocimientos profesionales.

Es evidente la importancia de la formación inicial y continua del profesorado para tener un profesorado de calidad. Sin embargo, no podemos volver la espalda a la evidencia de que no es suficiente con mejorar la formación si permanecen invariables las condiciones experienciales, institucionales y situacionales en las que se desarrolla la docencia para conseguir calidad en el sistema educativo. El repunte de situaciones cualificadas como malestar docente o quemazón, exigen considerar otros aspectos amén de, obviamente, la calidad de la propia formación (Esteve, 1999, 2003; Montero, 2001, 2002).

Al funcionar en el seno de un sistema que exige la obligatoriedad de la educación de niños y adolescentes para atender las necesidades económicas, políticas y sociales de la sociedad, la profesión docente recibe golpes más fuertes que otras ocupaciones. Como muestran algunos estudios, el desconcierto del profesorado se produce como consecuencia de la extensión cuantitativa de la escolaridad, uno de los cambios históricos más decisivos para los sistemas educativos occidentales en estos últimos treinta años, cuya magnitud ha merecido la denominación de "tercera revolución educativa" (Esteve, 2003). Un proceso que ha supuesto cambios cualitativos importantes en el sistema educativo que continúan demandando con urgencia la redefinición de una escuela pública y democrática que defienda el derecho de aprender para todos los ciudadanos (Esteve, 1999, 2003; Stoll y Fink, 1999; Darling-Hammond, 2001).

Como continúan poniendo de manifiesto los estudios realizados en el marco del *paradigma personal*, profesores y profesoras son hombres y mujeres que viven su actividad profesional con niveles de compromiso e satisfacción diferentes; hombres y mujeres corrientes a quien se les pide desempeñar un trabajo extraordinario; inmersos en sociedades cambiantes, en procesos de reformas constantes, con escasa implicación en sus decisiones, ajenos a las mismas; receptores, con frecuencia, de demandas enfrentadas... (véanse, Imbernón, 2001; Marcelo, 2001; Montero, 1999a; Montero, Fernández Vázquez y Fernández Tilve, 2002). Los datos existentes coinciden en situar a profesores y profesoras atrapados en un aparente callejón sin salida ante las demandas cruzadas de padres, alumnos, administración y sociedad. Los estudios realizados y las opiniones vertidas en diferentes medios no apoyan precisamente la existencia de un buen clima entre familias y profesorado; más bien lo contrario.

Es necesario señalar también las repercusiones que para la tarea docente está teniendo la progresiva incorporación de otros profesionales en los centros educativos, bien de forma estable bien mediante propuestas de colaboración con aquellos existentes en el ámbito comunitario o local, que trae consigo un aumento de la complejidad de la función docente, exigencias mayores de coordinación y trabajo en equipo, insuficientemente valoradas en su traducción en tiempos, necesidades de formación e incentivos.

1.2. La formación inicial

Resulta obvio afirmar la necesidad de clarificar qué perfil profesional está orientando las actuaciones de la formación permanente. Las decisiones respecto al mismo son inexcusables a la hora de definir un plan de estudios en el ámbito de la formación inicial; son menos visibles en el ámbito de la formación en ejercicio. No obstante, supongo que no admite dudas la afirmación de que, en ambas etapas, la actuación profesional está orientada siempre por un determinado modelo y su definición no es un asunto baladí.

Las políticas de formación y desarrollo profesional del profesorado para el siglo XXI dependen del tipo de escuelas que pretendemos. Obviamente no resulta fácil ponerse de acuerdo acerca de qué entendemos por escuelas de calidad y qué profesorado será el adecuado para su implementación. Quizás podrían parecerse a las descritas por Darling-Hammond (2001: 14-15):

"Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes: donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores habrán de funcionar más como adiestradores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán niveles altos de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículo como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor; donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo".

En este marco, el perfil de los docentes estará definido por la amplitud de las demandas sociales que se plantean hoy al profesorado pero también por la propia comprensión de las tareas y los conocimientos para atenderlas por parte de profesores y profesoras. Un profesorado consciente de su papel en el seno de una sociedad de la información y el aprendizaje, capaz de funcionar más como *adiestradores, consejeros, mentores* que como transmisores de conocimientos; profesionales capaces de razonar y justificar sus decisiones, con disposición y habilidades para trabajar con otros, capacitados para aprender de su práctica y construir conocimiento... un perfil que no es nuevo pero que resulta imprescindible continuar reivindicando en los tiempos que corren. Por otro lado, un perfil de *difícil acceso* si tenemos en cuenta:

- a) la creciente desconsideración, marginación e innecesariedad de la formación inicial;
- b) la persistente ausencia de interrelación de la formación inicial con la formación continua;
- c) el mantenimiento de un status quo de la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria desigual e insatisfactorio;
- d) la aparente ausencia de voluntad política para definir un modelo de formación inicial del profesorado de secundaria para hacer frente a los retos específicos de la enseñanza y el aprendizaje en este nivel educativo.

Durante los años noventa hemos asistido a un proceso de *integración*, en algunos casos, y de *conversión* en otros, de los centros de formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria en Facultades. ¿Cuáles están siendo las repercusiones (si es que se ha producido alguna) de estos cambios en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria? ¿Qué ha cambiado y en qué dirección?

Los futuros profesores de infantil, primaria y secundaria siguen teniendo procesos selectivos y formativos muy diferentes en duración, peso e importancia de los distintos ámbitos curriculares que configuran la formación, instituciones, formadores, recursos y oportunidades de profesionalización. En consecuencia, sus posibilidades de adquisición y desarrollo de capacidades profesionales son también diferentes y desiguales. Continua persistiendo un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de infantil y primaria, y un modelo academicista insuficientemente dotado del bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria. A medida que pasa el tiempo y el *estatus quo* del pasado permanece, sigo preguntándome por las razones para mantener la *desigualdad* en la formación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria y las respuestas parecen venir de la mano del poder de la cultura

y las tradiciones, las dificultades económicas, los problemas corporativos... (Fernández Cruz y Moral, 1998; Jato y Rial, 1997; Montero, 1998; Montero y Vez, 1990; Vez y Montero, 1997). Como puntos oscuros de la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria me atrevo a señalar los siguientes:

1. la interesada ausencia de selectividad para el acceso a los estudios de Maestro junto a la insuficiente duración de los mismos y el carácter continuista de los contenidos de Bachillerato del currículo;
2. la enorme fragmentación curricular (más de veinte áreas de conocimiento configuran el currículo de la formación), la escasa coordinación entre los departamentos universitarios y en el seno de cada uno de ellos, junto a la desvalorización del lugar ocupado en la universidad (las recientes evaluaciones de nuestras titulaciones contienen datos suficientemente ilustrativos sobre estos temas);
3. la contradicción de preparar a futuros maestros para actuar globalizadamente desde actuaciones curriculares fragmentadas, para la colaboración desde el más feroz individualismo; en simultáneo, el engaño de la pretendida preparación de especialistas;
4. el desconocimiento respecto a qué tipo de profesionalización se está contribuyendo a configurar ante la ausencia de seguimiento de los egresados;
5. una ratio elevada que, supuestamente dificulta la orientación aplicada de las diferentes disciplinas pero que, en ocasiones, se convierte más bien en una disculpa para mantener el estatus quo de la micropolítica institucional;
6. la formación de los formadores del profesorado, con frecuencia excesivamente alejados del mundo real para el que están preparando a sus alumnos, lo que, en mi opinión, favorece el mantenimiento interesado de la relación entre las teorías y las prácticas y conduce, impenitentemente, a la sobrevaloración de las situaciones de prácticas preprofesionales por los alumnos. Una situación explicada desde la continuidad de los rutinarios procesos evaluativos, calificaciones sobredimensionadas de las memorias presentadas, que no responden a lo realmente realizado por el futuro profesor, que adolecen de falta de seguimiento... Una situación paradójica ante el interés de todas los departamentos por tener créditos en el Practicum...
7. las escasas expectativas de incorporación al mundo profesional de los futuros maestros con repercusiones evidentes en el interés de esos alumnos por profesionalizar su formación y hacerla más exigente;
8. la relación entre teoría y práctica, si bien creo que es más pertinente decir entre centros universitarios y centros escolares (espacios de formación ambos), o entre supervisores y tutores, o entre profesores universitarios de las materias de *contenido* y las *materias profesionales*... (Fuentes y González Sanmamed, 1997; Marcelo, 1998; Montero, 1998; Taboada y Ferradás, 1997; Zabalza, 1998).

En este contexto, cabe mencionar la frustración de expectativas de empleo profesional producida por las convocatorias de cursos de especialización promovidos por la Administración educativa para habilitar al profesorado en ejercicio en las especialidades existentes y el descenso demográfico. El porvenir de los futuros maestros es el de licenciarse (en Pedagogía y Psicopedagogía principalmente; no sucede esto con el futuro profesorado de Secundaria), lo que podría llevarnos a pensar si no se está persiguiendo, implícitamente, ese alargamiento de la formación inicial, tantas veces demandado, *por la puerta de atrás*. Así las cosas, existen sobradas razones para cuestionar el diseño de la titulación de Maestro y, especialmente, el papel desempeñado por la actual *especialización de Primaria*.

El principal punto oscuro de la formación inicial del profesorado de Secundaria es, sin paliativos, el mantenimiento del status quo procedente de la LGE de 1970. Salvando las ex-

cepciones siempre existentes, es un dato de evidencia la absoluta insatisfacción acerca de la continuidad de una situación que, si bien concita la total unanimidad respecto a su inadecuación (al menos en un amplio sector de la comunidad universitaria y del profesorado de secundaria), no parece conseguir el acuerdo y respaldo político suficiente para su remoción. Los últimos acontecimientos relacionados con el TED planteado por el gobierno del PP nos sitúan en un compás de espera (¿esperanzada?) ante la decisión del gobierno socialista salido de las últimas elecciones de dejar en suspenso determinado articulado de la LOCE. Resulta difícil comprender esta incapacidad para articular algo aceptable ante demandas tan fuertes como la de la concurrencia de profesores de primaria y secundaria para atender la ESO. *¿Cabe pensar en el papel desempeñado durante estos años por las instituciones de formación en ejercicio a modo de una formación inicial encubierta?*

1.3. La formación del profesorado en ejercicio

Es un hecho evidente el enorme desarrollo de la formación del profesorado en ejercicio, especialmente durante la segunda mitad de los ochenta y los primeros noventa, propiciado por la necesidad de mantener la competencia profesional de un gran número de profesores ante los retos trazados por los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales. Un desarrollo que parece haberse detenido y entrado en una especie de vía muerta. *¿Por qué?*

Los años noventa supusieron la consolidación de un estado de cosas otrora desconocido caracterizado por:

- a) la concurrencia de instituciones y agencias diversas en el reparto de la formación;
- b) el aumento de personas profesionalmente dedicadas a la planificación, desarrollo y evaluación de las acciones formativas, a menudo con una formación escasa y acelerada como formadores primero y asesores después;
- c) el crecimiento de la maquinaria formativa (aumento de recursos materiales, personales, institucionales...);
- d) el liderazgo decidido de la administración educativa y la reglamentación de la formación;
- e) la complejidad del *aparato* destinado a formación con la consiguiente aparición de desajustes y problemas nuevos para la coordinación;
- f) la demanda de evaluación de lo conseguido, qué se dejó de atender, y las direcciones a adoptar en el futuro.

La vinculación de la formación a las reformas educativas trae consigo el riesgo de considerarla exclusivamente ligada a las mismas de manera tal que, sin estas, la formación del profesorado en ejercicio apenas merecería alguna atención. Y si bien, como sabemos, no hay reformas sin repercusiones en los profesores que, a la postre, acabarán siendo los principales protagonistas de su evolución, es evidente que esta atribución supone complejas revisiones y reconstrucciones de una práctica profesional con frecuencia ignorada.

Las reformas educativas suelen partir en su retórica del reconocimiento de la enorme importancia de los profesores en el éxito de los cambios que propugnan. Esta evidencia conduce a utilizar la formación como un mecanismo de seducción y a magnificar y mitificar sus posibilidades de influencia en el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de su práctica, funcionando con la creencia "*a más formación mejores profesores*", olvidando las dimensiones sociales y personales del cambio (Escudero, 2002; Fullan, 2002; Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2002).

Muchos intentos previos de reforma fueron sistemáticamente cercenados por serias carencias en la formación del profesorado en sus capacidades pedagógicas, en las ideas y competen-

cias complejas que exige un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje. Las reformas no suelen ir acompañadas de políticas que pretendan un aprendizaje rico y estimulante, ni de otros cambios asociados como los que conciernen a las condiciones institucionales y organizativas, a los materiales y recursos curriculares, a la financiación, o a políticas de evaluación y organización escolar. El conjunto de las consideraciones anteriores lleva a concluir la necesidad de ampliar la comprensión de la formación como algo más que un conjunto de medidas adoptadas con ocasión de una reforma analizando los efectos de la formación en el desarrollo profesional del profesorado y en la mejora de la práctica como el indicador más fiable de su eficacia. (Véase Escudero, 1998, 2002; Montero, 1999b; Montero, Fernández Vázquez y Fernández Tilve, 2002; Vez y Montero, 1997).

En el contexto gallego se han dado pasos decididos en la planificación de la formación. Primero fue la elaboración de un Plan Marco, a comienzos de los noventa; más tarde, la publicación de los Planes anuales, que incluyen la oferta realizada por los servicios centrales y la de los Centros de Formación e Recursos (CEFORES). En la actualidad, la ausencia de formulación de un Plan Marco, junto a la escasa visibilidad y justificación de las razones que llevan a realizar una u otra oferta de formación, el exceso en la modalidad 'curso', las dificultades para el seguimiento y la evaluación... constituyen aspectos que merecen alguna consideración. (Véase, Currás, 1997; Montero, 1996, 1998; Montero, Fernández Vázquez y Fernández Tilve, 2002).

La planificación de la formación se justifica en la necesidad de atención a las necesidades de formación de profesores, centros y sistema educativo, combinando para hacerlo dos tipos de principios: el principio de *centralización* y el de *descentralización*. Reconocer el protagonismo del profesorado en las decisiones sobre su formación, significa atender las necesidades de formación provenientes de los propios profesionales. Por otra parte, los cambios sociales traen consigo nuevas demandas que no tienen por qué ser sentidas como necesidades por el profesorado, lo que no significa dejarlas de atender.

Sin entrar en la necesaria interacción entre ambos tipos de demandas, el discurso de la formación del profesorado en la actualidad es prioritariamente el de atención a las necesidades del sistema educativo interpretadas por la Administración. Un discurso que parece obviar la complejidad de los procesos de indagación e interpretación de las necesidades de formación y la formulación de planes de acción derivados de los mismos. En coherencia, los modelos de formación subyacentes están cada vez más centrados en la innovación, en la introducción de cambios externamente promovidos y menos en modelos de formación centrada en la escuela a pesar de las declaraciones explícitas y las actuaciones aparentes en esa línea, como muestran algunas investigaciones (por ejemplo, Fernández Tilve, 2003) y las comunicaciones presentadas al octavo CIOE por miembros del grupo de investigación Stellae.

La remodelación de las estructuras de la formación permanente en Galicia a partir de 1999 supuso la remodelación de la red de Centros de Formación mediante la integración como extensiones de la red de Centros de Recursos. Podría ser interesante indagar la trayectoria a partir de ese momento mediante el cruce de perspectivas de la Administración educativa, los propios CEFORE y los usuarios de la formación. Sería interesante también indagar el nivel de coordinación de la red, tanto internamente como con otras instituciones de formación.

La creación de instituciones específicas y de profesionales para la formación del profesorado en ejercicio es un fenómeno relativamente reciente. En la escasa tradición de profesionalización de la figura del formador y asesor, materializada sobre el terreno, existen dudas respecto al interés y los beneficios que podría comportar atender debidamente este reto en función del esfuerzo que supone emprender una aventura de cuyo éxito se desconfía, diseñada para la provisionalidad en ausencia de una carrera docente determinada (Escudero, 1998; Montero, 1996, 1998; Montero, Fernández Vázquez y Fernández Tilve, 2002; Montero y Vez, 1990; Vaillant y Marcelo, 2001). En este contexto, entre los problemas persistentes en el ámbito de los asesores gallegos de formación, pueden señalarse los siguientes

- a) las expectativas de ampliación de su papel sin un apoyo formativo consistente para desarrollarlo eficazmente;
- b) el predominio de un modelo burocrático de asesor dirigido preferentemente a la gestión de la formación;
- c) la diversidad de bagajes formativos y de biografías de asesores que, si bien no tienen por qué dificultar el desempeño de las funciones atribuidas, sí pueden obstaculizar su desarrollo;
- d) la insatisfacción de los propios asesores sobre su trabajo y las condiciones del mismo (tiempo, exceso de centralización, ejecutores de planes con escasa participación en su diseño...);
- e) la duda respecto al reconocimiento por el profesorado de su función.

Las actuaciones de la formación tienen su cara más visible en la multiplicidad de modalidades formativas, a priori, potencialmente idóneas para su desarrollo. Los problemas residen en identificar la especificidad formativa de cada una y la interrelación entre ellas configurando, por ejemplo, itinerarios de formación. En esta dirección, hemos realizado un estudio evaluativo con la opinión de los asesores de formación y el profesorado acerca de las modalidades de formación que arroja algunas luces para comprender las razones del predominio de unas sobre otras (facilidades de control, incentivos económicos...), su incidencia en el desarrollo profesional y la mejora de la práctica, los significados en la práctica de la formación en centros... (Fernández Tilve, 2003).

Hemos asistido a un exceso de expectativas acerca de la contribución de la formación al desarrollo profesional y a la mejora de la práctica, a pesar de la evidencia de que más formación no significa invariablemente mejores profesionales ya que seguir una formación no significa formarse. La formación permanente del profesorado exige la articulación estrecha de sus dos componentes: las *mediaciones* y los *sujetos*. Quizás la formación se ha reducido a las mediaciones (las actividades, los formadores, los espacios, los tempos, los medios...) y el reto de futuro resida en los *sujetos*.

La formación permanente del profesorado está dirigida a su continua profesionalización, pero de este aserto no puede inferirse que todas las acciones de la formación se transformen en desarrollo profesional, se proyecten a la mejora de la enseñanza, de los centros y, del aprendizaje de los alumnos, meta ineludible de la formación del profesorado. No hay una correspondencia unívoca entre las medidas de la formación y la proyección de las mismas al desarrollo profesional y a la mejora de las prácticas de profesores y profesoras. Es notoria la ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de las actuaciones de la formación; sin duda, una tarea compleja y difícil pero imprescindible para la elaboración de conocimiento sobre ella. Y, si bien existen algunos estudios globales que proporcionan una cierta aproximación al tema, (véase, por ejemplo, Villar, 1999), la evaluación de la formación del profesorado continúa siendo una materia claramente pendiente en nuestra Comunidad Autónoma.

Como ha puesto de manifiesto un estudio realizado por el ICE de la USC (Santos Rego, 2003) sobre la investigación en diversas áreas de educación, entre las que se encuentra la formación del profesorado, hay una escasa relación de las estructuras de formación continua del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria con las universidades gallegas, en concreto, con los centros dedicados a la formación inicial. Las oportunidades de colaboración son múltiples (más allá de lo personal) y todas ellas supondrían beneficios para las diferentes instituciones y usuarios.

¿Qué razones justifican este alejamiento institucional? Resulta sorprendente comprobar el poderoso influjo de la formación en otros ámbitos y su tono desvaído para el profesorado, donde ni siquiera la retórica de su importancia parece pervivir. Cabe preguntarse si estamos atravesando una etapa de desconfianza en el poder de la formación para la mejora o quizá ese poder es

tan escaso que, pasados los fuegos de artificio reformistas, quedan los rescoldos de los problemas que no son abordables solo por la formación. Fue este conjunto de aspectos problemáticos los que me hicieron aventurar la idea de estar pasando de una etapa de *optimismo formativo*, a otra de pesimismo formativo, en la que se advierte más bien un cierto cansancio y frustración por los logros conseguidos. Si los ochenta representaron euforia y confianza en la formación del profesorado, los noventa fueron exponentes de claros síntomas de crisis. La constatación de la complejidad del fenómeno; la insatisfacción de los distintos usuarios; el escaso entusiasmo del profesorado (a pesar de las motivaciones extrínsecas existentes), constituyen indicadores de la necesidad de repensar la formación permanente del profesorado para el siglo XXI.

Es probable que la respuesta a la complejidad esté siendo la de un replegar velas, insinuando, por ejemplo, en el énfasis en habilidades observables, marginar a las instituciones de formación, utilizar el reclamo de las exigencias procedentes de la incorporación de las TICs a los centros educativos..., una posición relativamente fácil de justificar en situaciones de recorte presupuestario en educación. Si continúa siendo esa la salida, no hay la oportunidad de aprender de la experiencia, de interpretar la situación como una llamada de atención a la necesaria reconsideración de las direcciones adoptadas hasta el momento, asumiendo cada cual las cotas de responsabilidad que le correspondan en función de la posición y el papel desempeñado en la formación.

2. DE HOY PARA MAÑANA...

¿Que sugerir para, con mis propias palabras, salir de esta etapa de crisis (de la formación, de la profesión docente)? De alguna manera, las sugerencias para el repensar la formación de mañana forman parte del discurso realizado. No obstante, me atreveré a plantear algunas consideraciones.

2.1. Respeto a la profesionalización docente

Es imprescindible reconocer la formación del profesorado como factor decisivo para su profesionalización o desarrollo profesional. Formación y profesionalización no son compartimentos estancos, por lo que es necesario tener en cuenta sus mutuas influencias. Cuestiones tales como el ajuste actualmente existente entre la formación adquirida y el puesto de trabajo, las condiciones de tiempo y recursos para la formación, el ambiente de aprendizaje existente en un centro, las culturas de relación entre sus profesionales... ocasionan unos u otros resultados formativos. Repensar la profesión docente y, en ese marco, salir de la atonía en la que parece encontrarse la formación, podían ser algunas de las salidas urgentes. Difícilmente puede el profesorado hacer frente a las crecientes expectativas de ampliación (intensificación) de sus tareas profesionales con un título académico. Precisa, además, de otras muchas capacidades para hacerlo con éxito.

El aumento de expectativas sobre el profesorado junto a una cierta alarma social ante una situación de desgaste, desmoralización, apatía, cansancio, etc., reclaman un mayor protagonismo y liderazgo del profesorado así como una mayor implicación de la Administración educativa, las familias y la sociedad para proporcionar los apoyos y recursos necesarios para superar esta crisis. No vendría mal una inyección de energía que alimentara la necesidad de un mayor compromiso social de la profesión docente con los postulados de la ciudadanía y el derecho de todos a aprender. Pero también serían bienvenidas unas dosis de mayor confianza en las capacidades del profesorado y una política educativa de identificación de problemas, compromisos y responsabilidades de todos los implicados en las soluciones de los mismos. Así, es urgente trabajar por un mayor reconocimiento y dignificación social para la tarea docente, lo que repercutirá en la

autoestima del profesorado y en la motivación para el ejercicio de sus funciones. A lo que añadir –¿por qué no?– la realización en los medios de comunicación de campañas que revaloricen su imprescindible función educativa.

La Administración educativa debería prestar mayor atención a los aspectos estructurales y organizativos favorecedores de la estabilidad y dinamismo del equipo docente, junto a la reconsideración de las tendencias en el tamaño de los centros. Es preciso, también, prestar atención a la mejora de las relaciones entre el profesorado y las familias a través de la búsqueda de espacios y tiempos de encuentro para coordinar las actuaciones educativas respectivas así como de realización de actividades de formación conjuntas. En simultáneo, debe fortalecerse la imagen social del profesorado y hacer frente a su crítica y desvalorización por las propias familias. El derecho de niños y adolescentes a aprender debe ser el objetivo prioritario de unos y otras.

En general, la entrada de nuevos profesores en un centro, noveles o no, no suele merecer la atención y el respeto que los profesionales merecen. Es preciso diseñar planes de acogida que faciliten la integración de profesores y profesoras en comunidades de aprendizaje agradables. Quizás tenemos un profesorado mejor preparado que nunca en cuanto a niveles cualificación se refiere, pero la impresión es que no tenemos un profesorado motivado, satisfecho con sus condiciones de trabajo y ajustado a sus perfiles profesionales. Asimismo, la formación *¿está capacitando al profesorado para atender adecuadamente a las situaciones educativas a las que se enfrenta, a las demandas sociales y a las características concretas de los centros de Infantil, Primaria y Secundaria?*

2.2. Respetto a la formación inicial do profesorado

El diseño actual de la formación inicial corresponde al pasado. Rediseñar la formación inicial desde una perspectiva global que contemple la preparación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, *¿no sería preferible a un continuo poner parches mediante medidas para el alargamiento de la formación inicial de Infantil y Primaria a la Licenciatura y los continuos retrocesos producidos en el diseño del Título de Especialización Didáctica?* Y en este contexto, *¿no sería igualmente interesante la realización de un estudio de la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria a través de las valoraciones de los egresados de la misma y el análisis de sus actuales ocupaciones y puestos de trabajo en la enseñanza?*

2.3. Respetto a la formación continua del profesorado

Es necesario dar pasos en la dirección de atender debidamente a la diversidad y heterogeneidad del profesorado. Y lo es también diseñar un sistema de apoyo firme al profesorado y examinar si los incentivos actuales no están funcionando, más bien, como disuasivos del valor de la formación. La meta sería lograr la valoración de la formación por los profesores como componente ineludible de su desarrollo profesional, de su condición de sujetos activos de la misma, en la perspectiva de un aprendizaje de la función docente a lo largo de la vida.

Sería deseable realizar una evaluación amplia, seria y rigurosa que nos permita saber dónde estamos, qué mejoras produjeron los esfuerzos económicos, personales, institucionales realizados y valorar los efectos de la formación en el desarrollo profesional del profesorado y en la mejora de sus prácticas. No debería olvidarse que la meta final es la incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Y en este contexto de reflexión es necesario aludir también a la necesidad de un cambio de actitudes de profesoras y profesores acerca del sentido de la evaluación como un proceso dirigido al desarrollo personal y profesional. La probabilidad de este cambio dependerá de su credibilidad.

Por otra parte, cabe rescatar del permanente olvido la ineludible necesidad de tiempo para la formación en el puesto de trabajo (tantas veces reclamado). En simultáneo, es preciso potenciar las capacidades de investigación de profesores, asesores y formadores sobre su acción posibilitando espacios y tiempos para el desarrollo de este tipo de tareas, más allá de limitarla a la descripción de experiencias. Por otro lado, sería deseable que las decisiones sobre la enseñanza no se tomen a espaldas de la investigación educativa y, particularmente, de la investigación en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional del profesorado (ver Lieberman y Miller, 2003).

En opinión de algunos investigadores, las cuestiones ligadas a nuevas formas de evaluar a estudiantes y profesores, las políticas educativas sobre el profesorado, los apoyos necesarios para hacer de las escuelas lugares en los que alumnos y profesores aprendan, nuevos enfoques en materia de financiación y organización de la escuela, son —en conjunto— aspectos de la política escolar ignorados con frecuencia por los Estados, más ofuscados en controlar las escuelas —y especialmente al profesorado— que en favorecer sus capacidades para conocer y aprender acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Los nuevos modelos de Reforma deberían buscar la movilización de comunidades de aprendizaje, basadas en comunidades de discurso democrático.

Las circunstancias actuales del acceso al ejercicio público de la docencia por parte del profesorado de Secundaria contemplan un período de prácticas. Este período podría ser aprovechado como una ocasión formativa extraordinaria a través del diseño de programas de *mentorazgo*, que debería ser contemplados también para el profesorado de Infantil y Primaria. Sería preciso prestar una mayor atención al profesorado que desempeña su tarea en la etapa de la ESO, en función de sus características especiales: profesores de primaria y secundaria, con formaciones diferentes, pertenecientes a cuerpos distintos, con procesos de socialización profesional también diferentes... que debe coordinar sus esfuerzos en la dirección de atender el derecho de aprender de alumnos de 12 a 16 años. Las diferencias existentes entre ambos tipos de profesores no deberían convertirse en una oportunidad para aumentar la balcanización entre profesores sino en una ocasión de motivos incesantes de desarrollo profesional, mediante, por ejemplo, la estimulación de culturas de colaboración contando con los recursos y apoyos necesarios.

Es necesario atender los procesos de concurrencia de otros profesionales en los centros educativos examinando sus repercusiones en la tarea docente y reconociendo las necesidades de disponer de tiempos y espacios para las actividades de coordinación y trabajo en equipo, ocasiones, para aprender de y con otros profesionales. No es suficiente con introducir nuevos profesionales que apoyen los esfuerzos del profesorado en favor de una mayor calidad de la enseñanza; es preciso prestar atención a los procesos formativos que esta situación puede estimular. La continuada ausencia de relación entre la formación inicial y la continua, entre el trabajo que se realiza en los centros de formación universitarios y el que se realiza en los centros educativos, entre unos y otros formadores, merece una especial atención dirigida a estimular y reconocer el trabajo compartido como oportunidades para el desarrollo profesional y la mejora de la preparación de profesores y profesoras, futuros y en ejercicio.

Resulta imprescindible, en definitiva, repensar la profesión docente y la formación del profesorado invirtiendo en ello las energías y recursos indispensables para superar la actual situación de crisis. Debería realizarse un debate abierto y riguroso entre los diferentes sectores (Administración educativa, profesorado, formadores, asesores, universidades, centros de formación, sindicatos...), para realizar un diagnóstico preciso de las necesidades y prioridades, diseñar las acciones formativas pertinentes y establecer los mecanismos de seguimiento adecuados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CURRÁS, C. (1997). In Service Teacher Education.. En J. M. Vez, y L. Montero (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 175-192.
- DARLING-HAMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid: Ariel.
- ESCUADERO, J. M. (1998). Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro. En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz y M^a.V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 203-227.
- ESCUADERO, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quienes?* Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J. M. (1999). El paradigma personal. Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En V. Ferreres e F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 131-165.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educative. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (Eds.) (1998). *Formación y desarrollo profesional de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE.
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. (2003). *Las modalidades de formación del profesorado. Un estudio de su valoración en Galicia*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- FUENTES, E. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1997). Teacher Education for Primary School. En J. M. Vez, y L. Montero (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 64-73.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- JATO, E. y RIAL, A. (1997). Teacher Education for General Secondary School/ Vocational Education and Training. En J. M. Vez y L. Montero (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 74-82.
- IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, 27-45.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado. En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz y M^a.V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 241-250.
- MARCELO, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, 9-26.
- MONTERO, L. (1996). La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia. En L. M. Villar (Coord.). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau, 149-182.
- MONTERO, L. (1998). Formación inicial y permanente de los maestros y maestras en Galicia. En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz y M^a.V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 292-312.
- MONTERO, L. (1999a). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 97-129.
- MONTERO, L. (1999b). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI Revista de Educación*. 1, 15-31.

- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens: Rosario (Argentina).
- MONTERO, L. (2002). Os educadores na sociedade do século XXI: A súa formación inicial e continua. En *Educadores na nova sociedade*. Xunta de Galicia.
- MONTERO, L. y VEZ, J. M. (1990). The challenge of initial teacher training in Spain. En Bone, T. y J. McCall. (Eds.). *Teacher Education in urope. The challenge ahead*. Glasgow: Jordan Hill College, 58-67.
- MONTERO, L. y VEZ, J. M. (1990). Professional development of teacher trainers: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 13 (1-2), 25-34.
- MONTERO, L.; FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. R. y FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. (2002). Profesionalización do profesorado e demandas sociais: desafíos e respostas. En J. M. Vez; Fernández Tilve, M^a. D. y Pérez Dominguez, S. (Coords.). *Foro Europeo. Educación no terceiro milenio. Políticas educativas na dimensión europea*. Universidade de Santiago de Compostela/ICE.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona: Aljibe
- SANTOS REGO, M. A. (Dir.) (2003). *La investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. ICE: Universidad de Santiago de Compostela.
- TABOADA, L. e FERRADÁS, L. (1997). Teacher education for Infant school. En J. M. Vez y L. Montero (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 54-63.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- VEZ, J. M. y MONTERO, L. (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network.
- VILLAR, L. M. (1999). (Dir.). *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías*. Sevilla: GID.
- Zabalza, M. A. (1998). El practicum en la formación de los maestros. En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz y M^a. V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 169-202.

Contribución 3:

QUE VEINTE AÑOS NO ES NADA. REVISANDO LA FORMACIÓN DE PROFESORES A PARTIR DE LA FIGURA Y FUNCIONES DE LOS ASESORES DE FORMACIÓN

Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla)

MIRANDO POR EL RETROVISOR

Fue a partir del año 1984 cuando comenzó en España una modernización largamente demandada en relación con la formación permanente de los profesores del sistema educativo público no universitario. La creación de los Centros de Profesores constituyó un hito que cambió la tradicional organización de la formación continua de los docentes, encaminándola hacia los principios de autonomía, descentralización, colaboración y flexibilidad. Los Centros de Profesores fueron diseminándose poco a poco por la geografía nacional (con la excepción de Cataluña), convirtiéndose en los referentes y orientadores de la incipiente intención de reforma educativa que los gobiernos de aquella época empezaban a idear.