

La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿Conjuntos disjuntos? Algunas líneas para la convergencia

Joan E. Cantarero Server

Universitat de Valencia (Servicio de Formación Permanente) (*)



RESUMEN

En este trabajo se plantea cuál puede ser la función que corresponde a la universidad en el campo de la formación permanente del profesorado de los diferentes niveles educativos. Tras situar este problema en el contexto actual del sistema educativo español, se explicitan brevemente el modelo de profesor y de formación permanente con el que se vincula las propuestas que más adelante se formulan. Se exponen a continuación una serie de proyectos y actividades que podrían formar parte de un programa universitario de formación permanente del profesorado. Finalmente se constatan algunos de los problemas que surgen en el desarrollo de las propuestas enunciadas.

La Ley General de Educación de 1970 (art. 73.3) encargaba a los Institutos de Ciencias de la Educación de cada universidad "el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos", en colaboración con la Inspección Técnica de Educación. Los ICE, según el decreto por el cual se crearon en 1969, tenían asignadas como funciones prioritarias: la formación pedagógica del profesorado, la investigación activa en el campo de las ciencias de la educación y el asesoramiento técnico y pedagógico para los problemas educativos y los del profesorado en ejercicio. Por diversas

razones en las que ahora no podemos entrar, la actividad desarrollada por estos institutos ha sido objeto de crítica desde diferentes sectores de la enseñanza. El ministro de Educación José María Maravall formuló en su momento un balance bastante pesimista de la política de formación que se había aplicado a través de los ICE:

"la política oficial de formación del profesorado en ejercicio, se ha ubicado entre el paternalismo ilustrado y el dirigismo. Ha adolecido además de una deficiente planificación: la distancia que ha existido entre lo que se ha previsto y lo que

(*) C/ Guardia Civil, 23 Bajo. 46020 Valencia. Telf. (96) 3620061



se ha realizado es enorme. (...) No se ha dispuesto tan siquiera de información adecuada acerca de la eficacia de estos programas, al haberse trazado las acciones sin planes serios de evaluación. La experiencia de los ICE no ha conducido a fórmulas flexibles de perfeccionamiento, ni a un imprescindible acercamiento al profesorado, ni a superar el aislamiento profesional en que éste se encuentra con demasiada frecuencia".

(Maravall, 1984, p. 77)

En estos momentos, más de diez años después de la creación de los Centros de Profesores por Maravall, tendría también un gran interés valorar la actividad que estos centros han desarrollado, no sea que nos encontremos con que algunas de las críticas que el ministro dirigía hacia los ICE fueran ahora perfectamente aplicables a los CEPS⁽¹⁾. Pero ése no es ahora nuestro objetivo⁽²⁾, lo que nos interesa resaltar es que con el Real Decreto de 14 de noviembre por el que se crean los Centros de Profesores se produjo un cambio radical en la distribución de competencias sobre la formación permanente del profesorado. A partir de ese momento la responsabilidad preferente del perfeccionamiento de los docentes se transfería a los Centros de Profesores.

En esta nueva situación, el papel de los ICE no podía continuar siendo el mismo. Como figura en la LOGSE o en el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), las universidades mantendrán cierto nivel de implicación en el perfeccionamiento del profesorado, junto a otras instancias como los movimientos

de renovación pedagógica, pero en este terreno el protagonismo principal va a corresponder a los CEP. Esto obliga a replantear las funciones que tradicionalmente han venido ejerciendo los ICE. ¿Cuál es, entonces, el papel que debe desempeñar hoy la universidad en el perfeccionamiento de los enseñantes?, ¿en qué actividades se podría concretar?

La respuesta a estos interrogantes es una obviedad: depende. Según la óptica educativa que se adopte, según el modelo de enseñante que defendamos optaremos por un determinado planteamiento de la formación, que se materializará en diferentes proyectos y actividades. Se hace imprescindible, por tanto, antes de pasar a ver algunas propuestas para un programa de formación permanente del profesorado desde la universidad, analizar cuál es la perspectiva desde las que surgen. Ofreceremos solamente algunos rasgos muy generales; en otros trabajos de este mismo número se abordan estos aspectos con mayor profundidad.

Otra visión del docente, otro modelo de formación

En sociedades como la nuestra, que están sufriendo aceleradas transformaciones en todos los ámbitos, la enseñanza y la función docente no van a permanecer ajenas a esos cambios (A. Hargreaves, 1994). La concepción tradicional que consideraba al profesor como un transmisor de contenidos y un evaluador de resultados, ha sido superada por los acontecimientos. La complejidad de la vida del au-

(1) Lo cual no sería de extrañar, sobre todo a causa de las constricciones políticas, administrativas o económicas bajo las que trabajan los CEP, dicho sea para dejar constancia del valor educativo de la tarea que realizan muchas de sus asesoras y asesores.

(2) Véanse al respecto los trabajos de R. Yus (1992), S. Morgenstern (1993) o F. Angulo (1992), entre otros.

la, las diferentes y crecientes exigencias que recaen sobre los enseñantes, la diversidad de intereses que confluyen en la escuela, la heterogeneidad del alumnado, la aparición de nuevos y potentes medios de difusión del conocimiento... son algunos de los factores que hacen que ya no se sostenga la clásica consideración del profesor como un técnico. Hasta la propia administración educativa, en la retórica que suele emplear -y que luego no se traslada a la práctica-, se decanta por un perfil del docente más próximo al del *práctico reflexivo* que se ha reclamado desde diversas posiciones:

"El perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos; y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro".

(Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 105)

Esta visión del enseñante exige un nuevo modelo de formación -tanto inicial como permanente-. Ya no cabría aplicar un enfoque centralizado o vertical, consistente básicamente en la impartición de cursos o cursillos que programan la administración y los expertos. Como señalaba Pereyra (1984, p. 18), este tipo de propuestas que se imponen desde arriba

"... lo que en realidad generan es la indiferencia, cuando no la resistencia, de los profesores. Son los modelos de colaboración y los sistemas descentralizados que unen a administradores e investigadores de la educación con los enseñantes, y en los que éstos tienen reconocido un papel sustantivo, los que pueden prosperar".

¿Cuáles deberían ser, entonces, los rasgos distintivos del nuevo modelo de la formación permanente? No abordaremos aquí este tema que, por otra parte, ha sido bastante tratado en el plano de la teoría. El problema estriba, en este campo, en cómo se concretan en la práctica esos planteamientos. No obstante, sí será pertinente apuntar algunos de los rasgos que creemos que deberían informar los programas y actividades que pondremos en marcha.

Entre los fundamentos que habrían de inspirar los programas de perfeccionamiento del profesorado destacaremos su *orientación reflexiva*. Frente al carácter instrumental que ha caracterizado los planes de formación, optamos por una alternativa que integre la teoría y la práctica educativas (Beyer, 1988). En este sentido, la formación de los enseñantes habría de tener como finalidad preferente y, a la vez, como estrategia principal, promover la reflexión crítica sobre la práctica. Por tanto habrá de estar estrechamente vinculada a la práctica docente, al contexto real de los centros de enseñanza y a los problemas que en ellos se viven. Esto supone pasar de los *cursos*, como estrategia privilegiada de formación, a otro tipo de metodologías, como la investigación o los seminarios o grupos de trabajo constituidos por los propios profesores, preferentemente con una implicación directa de los centros, como equipo educativo. Se trata de una visión de la formación alejada de lo que se ha entendido tradicionalmente como *reciclaje* del profesorado y más próxima a lo que hoy se concibe como *desarrollo profesional*, en la que correspondería a la universidad -como a las otras instancias de formación- un rol de apoyo a la auto-formación de los docentes, más que un planteamiento *dirigista* o *gerencialista*.

Un segundo atributo que debería caracterizar los programas de formación sería su *enfoque global y complejo*. En la ac-

tualidad, la mayor parte de estos programas tienen una concepción muy parcial, muy fragmentaria, centrándose en la transmisión a los docentes de determinadas competencias, conocimientos o técnicas; organizados generalmente siguiendo la división de las asignaturas académicas (a las que han venido a sumarse últimamente las *transversales*). Se dejan de lado, en cambio, aspectos claves que inciden sobre el trabajo de los enseñantes y que finalmente dificultarán en gran medida el cumplimiento en la práctica de aquellos objetivos que perseguían las actividades de formación. Sobre todo aspectos relacionados con la dimensión institucional de la enseñanza o, en palabras de Liston y Zeichner (1993), las condiciones sociales de la escolarización. No se puede formar a un docente para que enseñe mejor Matemáticas o Historia sin considerar la estructura de su puesto de trabajo, la organización escolar de su centro, la índole tan contradictoria de las finalidades educativas, el potente currículum oculto que actúa en las escuelas, la creciente multiculturalidad de nuestras sociedades o el mismo carácter obligatorio de la escolaridad. El desarrollo profesional, por tanto, habría de dar cabida a acciones a desarrollar en ámbitos diferentes. Como subraya Gimeno (1993), puesto que la práctica se configura desde diversos ámbitos, las acciones y los programas de formación habrían de incidir sobre todo en aquellos contextos que condicionan el trabajo de los enseñantes: las condiciones de aprendizaje y las relaciones en el aula, el cambio en las condiciones del centro escolar, el cambio del contexto extraescolar...

Otros rasgos que estimamos que deberían informar los programas de formación permanente son -expuestos ya de forma más sucinta- los siguientes:

- Diversidad y flexibilidad en las estrategias y las actividades de formación.

- Participación activa del profesorado en el diseño y la organización de los programas de formación.
- Coordinación entre las distintas instancias que intervienen en el campo de la formación permanente.
- Carácter institucional, superando los planteamientos individualistas y voluntaristas.
- Integración con la formación inicial, como dos momentos de un mismo proceso.
- Atención al contexto social y cultural específico.
- Consideración de las nuevas necesidades del sistema educativo, aunque no supeditando a este objetivo todo el plan de formación.

En síntesis, partimos de un modelo de formación que pretende integrar los tres elementos fundamentales del clásico triángulo: investigación educativa-desarrollo curricular-perfeccionamiento del profesorado. Tres dimensiones que no tienen sentido pleno si no se consideran de forma conjunta, dirigiéndonos a la vez hacia la transformación de la escuela y hacia la mejora de los enseñantes. Por consiguiente, la pregunta más pertinente que nos deberíamos formular cuando analizamos programas de formación habría de ser: ¿se inscribe la actividad de formación dentro de este triángulo?

Líneas de actuación en la formación: algunas propuestas

Enunciados los principales rasgos de la perspectiva que nos guía en la formación permanente del profesorado, corresponde pasar a sugerir en qué funciones y proyectos se podría reflejar. Primeramente, conviene dejar sentado que en lo que sigue, al aludir a la institución que desarrolla esas actividades, nos vamos a referir genéricamente a la universidad, aunque

las funciones y actividades que apuntaremos pueden ser desarrolladas por el ICE⁽³⁾, por un departamento o por profesorado universitario de forma individual. No obstante, sí conviene hacer una mención inicial al papel específico que podría desempeñar en este ámbito una institución como un ICE o instancia equivalente. En líneas generales, su función podía ser actuar como medio de coordinación entre la universidad y las diversas instancias de los otros niveles educativos, asegurando la necesaria vinculación entre esas dos caras de una misma tarea que son la formación inicial y la formación permanente del profesorado. Por su situación específica entre las diferentes agencias de la formación, una institución del tipo de los ICE es quien mejor podría actuar como puente entre esos dos universos tan alejados que son la universidad y la escuela.

La finalidad general que acabamos de proponer se concretaría en dos funciones más definidas:

a) Poner al servicio de los enseñantes y, en general, del sistema educativo todos los recursos pedagógicos con los que cuenta la universidad: programas de estudio, profesorado, investigación, recursos documentales, etc.

b) Promover formas de trabajo colaborativo entre el profesorado de la universidad y el de los otros niveles educativos.

Al margen de esas dos funciones preferentes, cabría añadir otras de carácter más conyuntural, como atender las necesidades que se derivan de la actual reforma educativa. Pero vamos a entrar ya a detallar qué proyectos desarrollaríamos en el marco de

las funciones que hemos sugerido. Mostraremos a continuación algunas de las actividades que concretarían -desde el ámbito universitario- el modelo de formación permanente del profesorado que propugnamos.

Creación de un foro público de reflexión y debate sobre la enseñanza

Si, como pedía Dewey, la escuela debe ser una esfera importante en la construcción de la ciudadanía (Giroux, 1993), la universidad podría ser a su vez un espacio privilegiado donde los enseñantes construiríamos y acrecentaríamos nuestra profesionalidad, de acuerdo con la visión del profesor como intelectual que viene tomando fuerza últimamente. Por la posición que ocupa la universidad entre los diferentes sectores y agencias relacionadas con la formación permanente del profesorado, así como por el elevado margen de autonomía de que goza, desde esta instancia se podrían promover la reflexión y el debate sobre aquellos problemas de carácter más global que nos preocupan en el terreno pedagógico (el sentido de los proyectos curriculares, la naturaleza de la calidad de enseñanza o las repercusiones de la LOPEG son algunos ejemplos de actualidad). Frente a la fragmentación que domina en el panorama educativo, la universidad -en colaboración con otras instancias como los CEP o los MRP- puede albergar un espacio abierto para la reflexión y la crítica pedagógica, sin escisiones entre disciplinas o niveles escolares y en el que participen el máximo número posible de

(3) O por la instancia que cada universidad designe para ocuparse de las cuestiones relacionadas con el perfeccionamiento de los docentes. En la Universidad de Valencia es un *Servicio de Formación Permanente del Profesorado* (S.F.P.), que se distinguiría de los ICE por su menor margen de autonomía para organizar directamente proyectos de formación, ya que su función es más bien dinamizar los recursos de los centros y departamentos universitarios al servicio del perfeccionamiento del profesorado de todos los niveles educativos.

instituciones y sectores sociales. Este objetivo se puede concretar en ciclos de conferencias, mesas redondas, organización de reuniones y encuentros, discusión e intercambios de experiencias, seminarios y grupos de reflexión...

Colaboración de profesorado y departamentos universitarios en tareas de innovación educativa y de perfeccionamiento docente

La intervención de profesorado universitario en tareas de apoyo externo en la enseñanza, es una realidad habitual en países de nuestro entorno y comienza a adquirir cierto relieve en el sistema educativo español. En esta línea, facilitar la conexión y el trabajo colaborativo entre profesorado de la universidad y de los otros niveles habría de constituir una tarea preferente de la instancia que en la universidad se ocupa de la formación permanente del profesorado.

La intervención del profesorado universitario puede ser de utilidad en aspectos como los siguientes⁽⁴⁾:

- Participación en la planificación y el desarrollo de los programas de trabajo de los CEP.
- Intervención en programas de evaluación (de centros, experiencias, materiales...).
- Colaboración en la elaboración o la aplicación de proyectos y materiales curriculares.
- Asesoramiento a equipos de enseñantes o centros escolares (en la apli-

cación de innovaciones, programas de formación...).

- Seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de investigación y otras actividades conjuntas con docentes de otros niveles educativos⁽⁵⁾.

Promoción de la investigación educativa del profesorado y difusión y aprovechamiento de sus resultados

El principio de que la investigación de los docentes es la mejor estrategia para su perfeccionamiento profesional se ha convertido hoy en un tópico en el pensamiento pedagógico, pero sigue siendo una ficción en la realidad de nuestro panorama educativo. Hacer posible que este principio pase del papel a los hechos es responsabilidad de las administraciones educativas en su mayor parte, pero las universidades tienen también ahí su cuota de responsabilidad, no en vano son las principales depositarias del saber pedagógico y quienes detentan en mayor medida el control de lo que se reconoce legítimamente como *investigación educativa*. Promover la investigación del profesorado, por tanto, ha de constituir una clara prioridad en los programas de perfeccionamiento docente que presenta la universidad. Una investigación que se vincule al desarrollo profesional de los enseñantes y a la mejora de la calidad de la educación.

Este objetivo se puede favorecer con convocatorias específicas de proyectos de investigación dirigidas a equipos mixtos

(4) Contamos hoy con bastante literatura sobre el tema del apoyo externo a los centros escolares. Crandall (1987, pp.110-114), por ejemplo, ofrece una síntesis interesante sobre las funciones que cabe desarrollar en ese campo.

(5) Éste figura como objetivo prioritario para el Ministerio de Educación y Ciencia en el "Plan Marco de Investigación Educativa y Formación del Profesorado" (MEC, 1989) y se ha materializado últimamente en la convocatoria de concursos de proyectos de cooperación entre departamentos universitarios y departamentos de institutos de educación secundaria (BOE del 24 de febrero de 1995).

entre docentes universitarios y de otros niveles educativos, o difundiendo y apoyando convocatorias ya existentes. Una exigencia en este campo es garantizar el apoyo de la universidad al profesorado del sistema educativo comprometido en proyectos de investigación relevantes. Otro aspecto destacable en este ámbito es la promoción de la realización de investigación universitaria (tesis y tesinas o de otra índole) sobre temas de interés para el sistema educativo; aquí un ICE o institución equivalente podría actuar de canal entre el sistema educativo y los departamentos universitarios, dando a conocer las necesidades de los primeros y las disponibilidades de los segundos. Finalmente, y como corolario que se desprende de lo que acabamos de exponer, hay que señalar la necesidad de la creación y el mantenimiento de vehículos de difusión de la investigación educativa (bases de datos, catálogos con resúmenes...) especialmente dirigidos hacia los centros escolares; sin esos medios de difusión se estaría dilapidando -como ocurre ahora- un caudal de valiosas aportaciones para la mejora de la enseñanza⁽⁶⁾.

Acceso del profesorado a los recursos bibliográficos y documentales de la universidad

Los recursos documentales que posee la universidad (libros, revistas, investigaciones...), más aquellos otros a los que

puede acceder (bases de datos, informes y otro tipo de documentos), pueden ser muy convenientes para el perfeccionamiento científico y pedagógico de los docentes y para el desarrollo curricular de los centros escolares. Las universidades deberían posibilitar y favorecer su utilización por el profesorado de cualquier nivel educativo, garantizando el acceso a los recursos en unas condiciones aceptables⁽⁷⁾ y difundiendo, además, hacia los centros escolares las fuentes de información disponibles en la universidad⁽⁸⁾.

Apertura de los programas de estudio universitarios al servicio del perfeccionamiento de los docentes

Una iniciativa de formación permanente sencilla y sin coste económico alguno consiste en abrir determinadas materias de los programas de estudios universitarios a la participación en ellas de profesorado del sistema educativo, al margen de su utilización "normalizada" en las titulaciones universitarias en las que están inscritas. Para docentes de cualquier nivel educativo⁽⁹⁾ puede tener interés asistir a alguna asignatura de contenido pedagógico de las que figuran en los planes de estudio de Magisterio o de Pedagogía; o participar en alguna asignatura de contenido disciplinar de las que figuran en las diversas carreras, de gran utilidad para la actua-

-
- (6) Un objetivo ambicioso en esta dirección sería la consolidación de una red de profesorado implicado en actividades de investigación educativa, como la que menciona Golby (1993), una red cuyos miembros elaboran informes de investigación que difunden, intercambian y discuten.
- (7) Objetivo nada fácil en estos momentos para la mayoría de las universidades, con limitados fondos bibliográficos, salas de lectura atestadas, plazos ínfimos para el préstamo de libros...
- (8) Las redes informáticas facilitarán a medio plazo esta tarea. Un primer paso en esa dirección es la conexión inmediata de los CEP a esas redes, facilitándoles el acceso a la información con que cuentan las universidades (con la posibilidad de búsquedas bibliográficas, por ejemplo).
- (9) Quizá en mayor medida para el profesorado novel de secundaria, que ha tenido una escasa o nula formación pedagógica.

lización de conocimientos científicos. La masificación que caracteriza a los estudios universitarios, unida a los problemas que se derivan de la implantación de los nuevos planes de estudio, pueden dificultar en estos momentos la puesta en marcha de esta propuesta, sin embargo no hay problemas que se opongan a su aplicación en los cursos de doctorado, que cuentan generalmente con un reducido número de alumnos. En la Universidad de Valencia venimos desarrollando este programa (que denominamos *Universitat Oberta*) a lo largo de los últimos ocho años, con resultados positivos, según manifiestan en las encuestas de valoración el profesorado y el alumnado⁽¹⁰⁾.

Recopilación y difusión de experiencias educativas de interés y materiales curriculares innovadores

La dificultad que supone llevar adelante experiencias innovadoras o elaborar nuevos materiales para el aula, unida al aislamiento que caracteriza a los centros escolares y al trabajo docente, provocan entre los enseñantes un alto grado de desconocimiento de alternativas prácticas para la renovación pedagógica. Por esta razón, la recopilación y la difusión entre el profesorado de materiales curriculares de interés elaborados por docentes y de experiencias innovadoras que se desarro-

llan en los centros, sería probablemente uno de los factores que mayor repercusión podría tener sobre la transformación de las prácticas de enseñanza⁽¹¹⁾. Con el soporte de los medios informáticos actuales, la creación de sendas bases de datos sobre materiales curriculares elaborados por enseñantes y experiencias escolares de innovación sería una buena forma de superar el aislamiento tradicional del profesorado y de estimular la innovación educativa. Así, las innovaciones que se realizan en algunas escuelas servirían para promover la renovación pedagógica en otros centros.

Otros proyectos

Son bastante diversas las actividades que se pueden impulsar desde la universidad en el campo de la formación permanente del profesorado. Para no extendernos en exceso añadiremos finalmente dos últimas iniciativas. En primer lugar, el fortalecimiento de la conexión entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado, promoviendo el establecimiento de vínculos entre esos dos momentos de un mismo proceso, que tiene un carácter progresivo y se extiende a lo largo de toda la vida profesional de los enseñantes. Y en segundo lugar, en el contexto de la actual reforma educativa, posi-

(10) Ofrecemos anualmente la posibilidad de participar en alrededor de 100 cursos de los programas doctorado a personas (preferentemente profesorado en activo) que no pretendan realizar el doctorado. Limitamos la matrícula a un máximo de 5 alumnos por curso, para intentar que no se altere el carácter propio del curso dentro de los programas de tercer ciclo.

(11) Por ello diferentes administraciones educativas han emprendido iniciativas en este terreno: *el fichero de publicaciones de los CEP*, en el MEC; la bases de datos SINERA (con recursos educativo de topo tipo), de la Generalidad de Cataluña; la base de datos *Instruments per al Desenvolupament Curricular*, también en Cataluña (en el Instituto Municipal de Educación de Barcelona); el Banco de datos de materiales curriculares y formativos del Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado en Euskadi.

bilitar el acceso de los enseñantes a nuevas especialidades y titulaciones. En una situación en que aparecen o se extienden nuevas especialidades, decaen otras, se reestructuran las etapas educativas y se modifican las titulaciones que se exigen a los docentes, la universidades -de acuerdo con la administración educativa y los sindicatos- pueden ofrecer al profesorado la posibilidad de adquirir una nueva cualificación profesional (una segunda titulación en primaria, licenciatura para maestros, nuevas especialidades a actuales profesores de secundaria...). Ello iría en beneficio a la vez del sistema educativo y del desarrollo profesional de los docentes⁽¹²⁾.

Problemas y condiciones estructurales para la formación

En el desarrollo de los proyectos que se han expuesto, así como en otros que pudieran aplicarse desde la universidad destinados a la formación permanente del profesorado no universitario, surgen inevitablemente problemas complejos, alrededor de los cuales convendría haber reflexionado previamente. Muchos de estos problemas comunes a cualquier programa de formación: la resistencias al cambio, las contradicciones entre la teoría y la práctica, la falta de recursos y su distribución, centralización vs. descentralización, cuándo se realiza la formación permanente (horarios, sustituciones...), etc. Los aspectos relacionados con la estructura del puesto de trabajo de los enseñantes son claves en este sentido (Martínez Bonafé, 1995). Pero en los proyectos que se impul-

san desde la universidad -sobre todo en aquellos que se centran en el trabajo cooperativo entre profesorado universitario y de otros niveles educativos- se dan algunos problemas diferenciados, propios de este ámbito. Vamos a ocuparnos de dos de ellos.

El primero tiene relación con la organización interna de las universidades y con la manera como abordan el tema del perfeccionamiento de los enseñantes. La formación permanente del profesorado no es un objetivo esencial para la universidad y por tanto no hallamos -en general- una sensibilidad especial por este tema, una estructura específica (más allá de la existencia de un ICE o instancia homóloga) y unos medios adecuados para atender esta función. Algunos profesores colaboran con CEPs, centros escolares o equipos de profesores, algunos departamentos organizan cursos de postgrado destinados al profesorado de primaria o de secundaria... pero son iniciativas aisladas, sin un marco o planificación global. Sin embargo, es evidente la necesidad de algún tipo de coordinación en el seno de la universidad, con mecanismos de comunicación periódica y fluida entre sus diferentes departamentos, centros, servicios... vinculados con la enseñanza, a fin de potenciar la que ahora es mínima actividad hacia la formación permanente del profesorado, y de llegar a implementar unos programas coherentes y globales de formación. La creación de las Facultades de Educación podría ser un paso en esa línea, pero parece que el desarrollo de esa medida -en aquellas universidades que la han adoptado- está lejos de ser plenamente satisfac-

(12) Siempre que no se caiga en la salida fácil de organizar un curso de reciclaje intensivo, con el mínimo número de horas posibles, ubicadas en julio y septiembre y separando absolutamente las fases teórica y práctica; que es el modelo de curso de habilitación que han organizado últimamente administración educativa y universidades para formar (?) a los nuevos especialistas en idioma, música y educación física que prevé la LOGSE para primaria.

toria; y es que crear un nuevo centro es un paso de carácter administrativo, pero hay otros pasos o transformaciones -de tipo cultural, por ejemplo- que son mucho más complejas y conflictivas. Por otra parte, la consideración dentro de la carga docente de un profesor universitario de su intervención en determinadas actividades de formación permanente -con todas las garantías que se quiera establecer- contribuiría también a facilitar esa interacción que se persigue entre universidad y sistema educativo.

El segundo problema que queremos constatar hace referencia a la relación entre esos dos ámbitos. Se trata de la falta de algún tipo de estructura que permita interrelacionar -con la máxima flexibilidad y simplicidad- la universidad con el profesorado y los centros del sistema educativo, con los CEPs, la administración educativa, los Movimientos de Renovación Pedagógica y otros agentes sociales (sindicatos, asociaciones de madres y padres de alumnos...). Al igual que con el problema anterior, tampoco aquí se trata de un problema únicamente administrativo, ya que a veces sí que existen canales de comunicación semejantes a los que reclamamos. La dificultad principal estriba en cómo utilizar de un modo ágil y vivo estos canales para conseguir una comunicación fluida y estable entre los diferentes sectores y estamentos que inciden sobre la formación del profesorado, evitando que esta estructura de coordinación se convierta en una carga buro-

crática más⁽¹³⁾. De ahí deberían salir reflexiones sobre qué modelo de enseñanza buscamos, cómo integrar mejor formación inicial y permanente, qué planes de formación se diseñan a medio y largo plazo, mapas globales anuales con toda la oferta de perfeccionamiento docente, iniciativas de trabajo conjuntas entre departamentos universitarios y colectivos de docentes o centros escolares, planes de evaluación de los programas de formación permanente...

Algunas de estas demandas parecerán obviedades, pero aún sigue siendo necesario luchar por lo que es evidente. Quizás en mayor medida en estos tiempos tan poco propicios a los valores de la renovación pedagógica y tan proclives a ideas como la jerarquización, la meritocracia, la competitividad o la eficacia a toda costa.

En ese sentido, valgan las propuestas que hemos presentado como posibles alternativas para impulsar la convergencia entre esos dos mundos tan distantes que son la universidad y la escuela⁽¹⁴⁾; para avanzar hacia el clásico anhelo de la reconciliación entre la teoría y la práctica educativas.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, J.F., (1992). Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español. *Escuela Popular* 3, 23-87.
- BEYER, L.E. (1988). *Knowing and acting: inquiry, ideology and educational studies*. Philadelphia: Falmer Press.

(13) Un ejemplo de ello lo constituye la comisión que existe (o existía) en el País Valenciano formada por la administración y los sindicatos, con participación de las universidades, para el seguimiento de la política de formación permanente. Una iniciativa en principio de gran interés, pero que a lo largo de cuatro años en contadas ocasiones ha entrado en el debate de cuestiones pedagógicas o políticas, habiendo consumido la mayor parte de su tiempo en disquisiciones jurídico-administrativas.

(14) Por cierto, conviene no caer en el error de presuponer apresuradamente quién sale más beneficiado de esa convergencia. Un buen grado de interacción con la realidad educativa de los centros escolares no le vendría nada mal a la institución universitaria.

- CRANDALL, D. (1987). External Support for School Improvement Constructs from the International School Improvement Project. En Hopkins, D. *Improving the Quality of Schooling*. Londres: Falmer Press, 105-124.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En Imbernon, F. *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE-HORSORI, 53-92.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- GOLBY, M. (1993). Los profesores y su investigación. En Carr, W. (Ed.): *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada, 133-143.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Cassell.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARAVALL, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1995) La estructura del puesto de trabajo del profesorado de primaria: un esquema para la interpretación crítica. En AA.VV. *Volver a pensar la educación. Vol II*. Madrid: Morata, 312-338.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC
- MORGENSTERN, S. (1993). Hay que reconducir los CEPs. Cuadernos de Pedagogía 220, 78-80.
- PEREYRA, M. (1984). La filosofía de los Centros de Profesores. *Cuadernos de Pedagogía* 114, 17-23.
- YUS RAMOS, R. (1992). CEPs. *Bases de un modelo de formación permanente del profesorado en ejercicio centrado en el desarrollo profesional*. Vélez-Málaga: Elzevir.

SUMMARY

This paper focus on the function that University can develop in the domain of inservice teachers training. The author stems from the current Spanish educational context related to this subject and he exposes briefly his theoretical model of teacher and the principles that guide the training projects and activities. Then he points two functions for the University in this field and details some programs that universities can implement to get these functions through. Finally the author summarizes some problems we can find developing those proposals.

RÉSUMÉ

Ce travail prétend explorer les fonctions que l'Université peut-elle avoir dans le domaine de la formation continue du professorat. Après avoir situé le problème dans le contexte actuel de l'enseignement à l'Espagne, on explicite le modèle de professeur et la perspective de la formation continue qui orientent les activités qui suivent. Ensuite on expose des projets et activités qui peuvent développer les fonctions qui se proposent pour l'Université dans ce champ. Finalement on commentent quelques problèmes que nous trouvons en appliquant ces projets.