



Un profesor para la escuela de hoy. Propuesta para la formación de profesores en ejercicio

Juan Francisco Vega Martínez
Antonio Pérez Marrero
*Sección de Pedagogía del Colegio de
Doctores y Licenciados de Las Palmas (*)*

RESUMEN

Al profesor de hoy le corresponde un activo papel de reelaboración de los contenidos para adecuarlos a los alumnos, y la selección de experiencias de aprendizaje, y todo ello en relación a un contexto determinado. El actual modelo de reciclaje que ignora cual es el punto de partida de cada uno de los profesores, normalizándolos en un nivel "standard", no puede dar respuesta a la adaptación que la escuela debe hacer del actual estado del desarrollo científico-técnico. La propuesta que defendemos invierte la tendencia que hoy se plantea e incide tanto en las necesidades de mejora de cada centro, zona, o contexto educativo, como en las aspiraciones de educación personal de cada individuo.

La rápida evolución de la sociedad, exige a la escuela una respuesta adecuada a conflictos y situaciones que hace muy poco tiempo eran impensables. Los cambios producidos en la estructura económica, fundamentalmente a partir de la crisis energética han revolucionado la estructura social, tanto en lo referido a expectativas de futuro -el crecimiento tiene un límite- como a la articulación interna de la sociedad -nuevas profesiones, paro estructural-,...

El ritmo de desarrollo científico técnico con incidencia en la estructura económico-social se acelera espectacularmente en los años sesenta. La escuela intenta adecuarse a ese ritmo, como en épocas anteriores lo hacía, produciéndose un progresivo distancia-



miento entre el crecimiento exponencial de los contenidos científico-técnicos y la capacidad de la escuela de asimilarlos; distanciamiento que en las dos últimas décadas parece hacerse insalvable ante la aparición de las nuevas tecnologías -robótica, informática, audio, video,...

Coombs en 1968 y Faure, a instancias de la UNESCO en 1971, hablan de una crisis mundial de la educación, debida a la situación que hemos apuntado en las líneas anteriores; las soluciones que estos autores plantearon pasaban fundamentalmente por dos niveles de actuación:

- 1) La interrelación de la estructura del sistema educativo con el entramado social.
- 2) La formación permanente de los profesionales que son los que hacen la educación cotidianamente.

En estos últimos años la investigación y la práctica sobre la formación del profesorado han sido objeto de una atención prioritaria por parte de muchas de las Administraciones educativas, y en base a ello numerosos autores han intentado desarrollar las bases para una cualificación profesional adecuada del profesorado en ejercicio, que ayude a superar esa situación de "decalage", y posibilite que la escuela dé una respuesta agiornada a la sociedad de fines del siglo XX. "... una opinión ampliamente extendida según la cual la estrategia tradicional de formación por la que los enseñantes siguen a título individual unos cursos impartidos por establecimientos exteriores, resulta útil pero demasiado limitada y debería ser sistemáticamente extendida a fin de estimular a los profesores de las escuelas a planificar sus propios programas de formación en función de sus necesidades" (O.C.D.E. 1.985).

Históricamente la escuela ha ido siempre a remolque de la producción científica y cultural que la estructura socio-económica de cada época ha generado; además, los "nuevos contenidos científicos han entrado, muchas veces, en la escuela tal como se plantearon en los ambientes científicos; se han hecho numerosas adaptaciones, en el fondo mímicas, obviando las diferencias que existe entre escuela y laboratorio, entre científicos y niños.

Siendo esto así, al maestro se le asignó el rol de trasmisor pasivo de unos contenidos elaborados por otras instancias que definían el proceso educativo a llevar en el aula y cercenaban al maestro su capacidad de decidir sobre el trabajo en la clase. Paralelamente a ello, y en el caso español ha sido evidente, a los enseñantes se les han ido asignando funciones de carácter administrativo-burocrático. Estas funciones han reforzado un perfil profesional más desviado hacia los criterios de autoridad que a los criterios más vinculados con el proceso de enseñanza aprendizaje. Quienes trabajamos en la escuela sabemos la enorme preocupación de los padres por "cómo se comportan sus hijos", preocupación relacionada efectivamente con el rol de autoridad del maestro, que parece ser definido en base a este criterio por el cuerpo social.

Las perspectivas que se abren con las nuevas tendencias de investigación en la formación del profesorado plantean un perfil profesional definido basicamente en las siguientes competencias (Gimeno Sacristan 1983): "capacitación cultural; conocimiento pedagógico, capacidad de diagnóstico; conocimiento técnico de los recursos metodológicos; uso de procedimientos críticos para interpretar los procesos de información; evaluar críticamente tanto los resultados del proceso educativo como su propia actuación".

Al maestro le corresponde un activo papel de reelaboración de los contenidos para adecuarlos a los alumnos, así como de selección en las distintas áreas de conocimiento



de los aspectos potencialmente más educativos; también le corresponde desarrollar en los alumnos la capacidad de relativizar todo el bagaje científico enseñando que no existen verdades absolutas ni ciencia neutral.

Pensamos que toda esta reelaboración de contenidos encomendada a los enseñantes, debe hacerse desde una posición crítica, conscientes de que no siempre el progreso científico técnico ha supuesto progreso del bienestar social. Por ello la escuela debe afrontar de manera crítica y creativa las contradicciones de intereses que producen en el devenir de la historia social de la ciencia, sin caer en la tentación de asimilarlas "simplemente" de una manera más o menos crítica. Como apunta B. Suchodolski (1987) "Si el pensamiento racional es la verificación sistemática de hipótesis, la imaginación se convierte a menudo en la fuente de la hipótesis, la fuente de la inventiva científica".

Los enseñantes tienen que estar capacitados para llevar a cabo esta reelaboración, y un requisito fundamental para ello es que puedan tener el control de los materiales que utilizan para trabajar con los alumnos. Si alguien creyó que era necesario hacer "materiales pedagógicamente potentes a prueba de maestros" -obviamente pensando en que el maestro no puede tener esa competencia por propia formación-, defendemos que los maestros son quienes dan el más óptimo sentido educativo a los materiales que se usen en la escuela si toman como base su reflexión teórico-práctica. Haciéndolo así se puede disminuir el control ideológico y metodológico de los materiales ya elaborados (Apple 1987).

Evidentemente, para que el maestro pueda diseñar sus propios materiales ha de tener acceso a una formación permanente centrada en la reflexión teórica sobre su actividad práctica.

El modelo de reciclaje de mayor uso, prácticamente en todo el estado español, está basado, casi exclusivamente, en cursos y cursillos que no surgen de las necesidades que origina la práctica, sino que vienen estructurados desde instancias distintas a la escuela y más pretenden informar que dar instrumentos para la resolución de problemas, respondiendo en la mayoría de los casos a intereses personales sin considerar las exigencias de las condiciones en que se desarrolla la actividad escolar. Se prima fundamentalmente la formación personal, se pone el acento en un maestro con saber enciclopédico.

El problema prioritario que debe enfrentar la formación del profesorado es el de dar solución a los problemas que la práctica cotidiana genera; la problemática se da con un grupo determinado de alumnos, con un grupo determinado de compañeros, etc... y es en ese contexto concreto donde hay que encontrar y aplicar la solución. Cada situación educativa plantea una serie de características que la definen y le son propias; la formación permanente del profesorado tiene como misión elaborar estrategias para superarlas teniendo en cuenta sus peculiaridades.

La organización escolar es fundamentalmente una organización grupal, todas las situaciones y problemas que se presentan tienen un componente colectivo, por lo que consecuentemente una formación que pretenda dar una respuesta a los problemas cotidianos ha de plantearse desde esa misma perspectiva grupal. "Se ha resaltado muchas veces que el saber práctico útil a los profesores procede básicamente de su propia experiencia y de la transmisión del saber colectivo del conjunto de profesionales de la enseñanza por vía de socialización horizontal" (Gimeno, 1988).





La mayor valoración de la "individualidad" -ya sea de los alumnos o de los enseñantes- es para nosotros un anacronismo que sirve a determinados mecanismos de legitimación de las desigualdades sociales.

Junto a esta razón de carácter organizativo existe otra de carácter psicopedagógico que justifica una formación que valora "el grupo" como unidad primaria de formación. En el sentido en que Vigotsky desarrollo su Zona Desarrollo Próximo, diferentes autores plantean la existencia de una Z.D.P. grupal, concepto con el que nos indican que el trabajo en grupo permite la resolución de problemas con mayor complejidad, con mayor economía de esfuerzos, y aporta un abanico mayor de posibilidades para abordar la solución del problema. La intencionalidad formadora del análisis de los casos concretos, aportará a los enseñantes una visión más global, lo que supone no sólo la "resolución de casos" concretos sino además el enriquecimiento de su futura práctica educativa.

Un modelo de formación del profesorado para la escuela de hoy

«La promesa que ofrece el profesional y la Ciencia en nuestra sociedad es la misma que ofrecían en su tiempo las antiguas iglesias oficiales. El experto ayuda a los profanos a elevarse sobre la cautividad de lo ordinario y le brinda la redención de sus esperanzas y expectativas» (Popkewitz 1988).

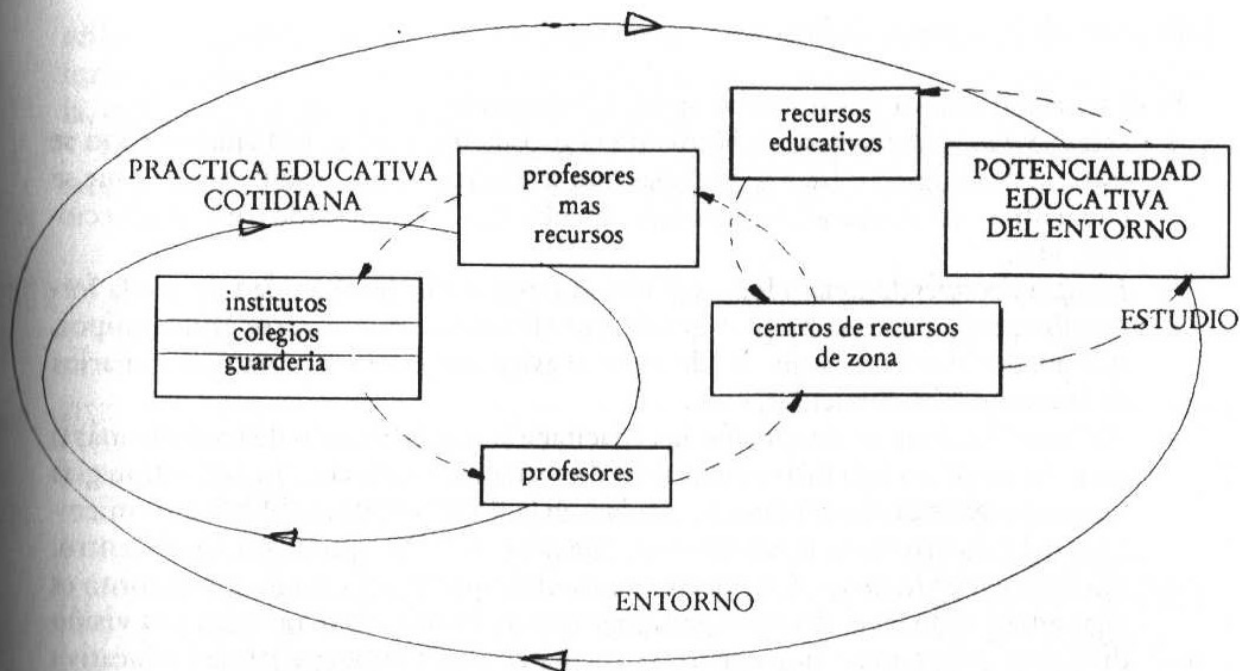
El modelo que proponemos lo hemos estructurado en tres niveles y responde a la necesidad de seguir un procedimiento escalonado en el que cada peldaño sustenta al siguiente, en la lógica de que cada uno de los niveles mantiene una relación dialéctica con los otros, de manera que de las preocupaciones que se deriven del primero surjan motivaciones de perfeccionamiento y trabajo para los otros niveles, redundando las actividades que se realicen en éstos, indudablemente, en los procedimientos de trabajo que se utilizan en esa primera instancia.

No los concebimos como grados de formación, sino como momentos complementarios de un proceso, sin jerarquía entre ellos y en todo caso priorizando el nivel 1 como el más cercano a la práctica.

Nivel 1

Este nivel del profesorado estaría orientado al trabajo cotidiano. Cuando un docente se encuentra en el aula, sea cual fuere su formación inicial, va a conocer una realidad compleja, cargada de situaciones más o menos problemáticas a las que debe responder. Problemas de aprendizaje, de organización del espacio y el tiempo, de relaciones interpersonales (alumno-alumno, alumno-profesor, padres...), de organización de la materia, de recursos didácticos y muchos otros, son situaciones que requieren respuestas ajustadas a sus peculiaridades: obviamente no tienen una solución de libro (ver cuadro 1).

La complejidad de la situación concreta y la formación profesional de cada maestro son los componentes que van a centrar el trabajo en este nivel. Sería erróneo pensar que existe un nivel "standard" de formación entre los maestros en ejercicio: La formación académica inicial, el equipo de trabajo, la manera de ser de cada uno,... determinan diferencias de niveles profesionales, de las que hay que partir, si queremos extraer la mayor eficacia de la formación permanente.



Cuadro 1. Esquema de funcionamiento del nivel 1

Dirigiéndose a profesionales en ejercicio -poseedores de una gran cantidad de conocimientos objetivos y de un grado determinado de dominio de las competencias docentes-, en este primer nivel trataríamos de establecer una reflexión colectiva sobre la práctica profesional que, a la luz de las aportaciones teóricas ayude a resolver las situaciones conflictivas que se presentan.

Los cambios en la sociedad generan expectativas nuevas en la educación, lo que provoca cambios de las situaciones educativas, y consiguientemente conflictos novedosos (paz, ecología, nuevas tecnologías, consumo,...), que el maestro ha de resolver para una práctica educativa coherente y de calidad. Este nivel debería tener un carácter obligatorio con dos dimensiones:

- Para los enseñantes puesto que es un deber el mantener actualizada su competencia profesional, dado su importante función social.
- Para la Administración, que está obligada a dar respuestas a las necesidades de perfeccionamiento de los profesionales.

El nivel 1 tendría un ámbito de actuación de comarca, municipio, o distrito en el caso de las grandes ciudades. Se ubicaría en un *Centro de Recursos Zonal* considerándolo como un lugar de encuentro de los profesores, donde se "intercambien" sus inquietudes y se aglutinen sus intereses mediante la realización de diferentes actividades, y todo ello con la concepción del maestro como un investigador del proceso educativo en el aula.

Estos Centros contarían con un personal dedicado a la creación y aportación de recursos didácticos, materiales para enriquecer ese debate, asesoramiento..., con dedicación exclusiva y específica a esta labor. Estarían adscritos al Centro todos los profesores de esa zona (tanto E.G.B., como EE.MM., Guarderías, etc). La gestión de los mismos sería democrática, de manera que los profesores a él adscritos, tendrían capacidad de decidir las actividades que en él se realicen.



Actividades de los Centros de Recursos de Zona

Posibles actividades a llevar a cabo en los CRZs. serían

- *Intercambio de Información:* Mediante el uso de técnicas de trabajo en grupo se trataría de compartir las experiencias que se llevan a cabo, las dificultades que se encuentran, las estrategias que se han descubierto, los contenidos que se seleccionan, etc...
- *Equipos docentes de zona:* Hemos planteado más arriba la necesidad de que la formación permanente se haga en grupo; por ello deben promoverse estos equipos, que pueden diseñarse a niveles de Areas o asignaturas, ciclos, cursos, seminarios de investigación curricular, etc...
- *Talleres:* Tendrían como misión la capacitación en el dominio de técnicas más o menos complejas con instrumentos (audiovisuales, barro, etc...) o con estrategias (juegos, organización del espacio escolar) en la intención de cualificar a los miembros del claustro en técnicas diversas, que posibiliten su aplicación en el Centro.
- *Elaboración de Recursos:* Que la enseñanza debe partir del estudio del entorno es algo establecido en el discurso pedagógico; para estudiarlo se necesita una visión didáctica que se tiene que concretar en materiales con potencialidad educativa para su uso en el aula: Itinerarios, Cuadernos de observación, recogida de muestras... Facilitar al docente estos recursos y por tanto descargarlo del trabajo de tener que buscarlos hace que no obvie su uso en el aula por exceso de trabajo al mismo tiempo que enriquece su práctica .
- *Orientación a la programación:* Se trataría de introducir en la previsión de actividades, toda gama de técnicas, actividades, metodologías que incidan en la formación del profesorado y dirigidos a su actividad escolar. La programación recogería los recursos previamente elaborados, las actividades basadas en los talleres que se han trabajado, y las técnicas, metodologías, etc. que haya aportado el asesoramiento psicopedagógico.
- *Asesoramiento psicopedagógico:* La reflexión de la práctica cotidiana debe tener una serie de referencias conceptuales, que le den cuerpo a lo que hemos denominado formación del profesorado. No se trata de acumular teoría sino de ser conscientes de cual es el marco teórico de la práctica que realizamos; al fin y al cabo el aprendizaje es hacerse consciente de cuales son los principios científicos que determinan nuestra práctica
- *Debates sobre temas puntuales:* Sobre los temas que exijan una mayor profundización, o por la actualidad de los mismos. Se pueden organizar con la participación de personas que dominen el tema a tratar.
- *Reformas y adaptaciones curriculares* para adaptar la actividad educativa al contexto cultural, social y físico de esa zona.

Servicios

En el cuadro 2 se recogen cuales son los servicios que el personal y la infraestructura del Centro de Recursos de Zona podría dar a los Centros de su ámbito. No están expresamente dirigidos a la formación del profesorado, pero se trata de integrarlos en la



reflexión sobre la práctica educativa que es lo que fundamenta este nivel 1 del plan de formación del profesorado, que en la medida en que estos servicios pueden diversificarla, enriquecen el perfil profesional del docente.

De este Nivel 1, que es obligatorio y por tanto general se abrirán expectativas de carácter más definido que perfilarán la estructura de los niveles 2 y 3.

NIVEL 1	
Orientado al trabajo cotidiano	ACTIVIDADES
Centro de Recursos Zonal	Equipos Docentes de Zona
Caracter obligatorio	Orientación a la programación
SERVICIOS	Asesoramiento Psicopedagógico
Prestamos de material	Elaboración de Recursos
Biblioteca	Intercambio de Información
Medios audiovisuales	Debates sobre temas puntuales
Planificación didáctica del entorno	Talleres
Organización de itinerarios, recorridos...	Seminarios de Areas
NIVEL 2	
Profundización teórico practica	ACTIVIDADES
Semanas Blancas	Investigación de Equipos docentes
SERVICIOS	Adaptaciones curriculares
- Biblioteca	Intercambios de MRP's
- Prestamo de Material	Jornadas y Simposios
- Reprografía	Cursos y cursillos
- Material Audiovisual	Elaboracion de Recursos
NIVEL 3	
Centro de Profesores Regional	ACTIVIDADES
SERVICIOS	Equipos de Investigación
Biblioteca	Relación con Universidades
Intercambios	Elaboración de Recursos
PICs	Cursos de Especialización
Publicaciones	Relación con ICES
Años sabáticos	

Cuadro 2.



Nivel 2

Su ubicación física serían los Centros de Profesores Insulares(*) y estarían fundamentalmente dirigidos a facilitar la profundización teórico-práctica a aquellos enseñantes que acceden a ellos desde el nivel 1 con un trabajo concreto realizado.

Los cursos y cursillos que se impartieran, al contrario que en la actualidad, estarían motivados por las actividades previas de los docentes, y tendrían de este modo una mayor incardinación con la práctica educativa, habría una relación lógica entre la demanda y la oferta.

En la actualidad aparecen los cursos y cursillos como únicas actividades capaces de aumentar el conocimiento y por lo tanto dignas de ser certificadas, con el consiguiente resultado a nivel de curriculum vitae; consideramos que tanto la investigación de equipos docentes, los intercambios de MRPs como las jornadas y simposios contienen esa misma capacidad de ofrecer contenidos a los profesionales y darles elementos de reflexión sobre su práctica.

La labor del Centro Insular sería la de coordinar y posibilitar la articulación de los equipos de trabajo que hayan ido surgiendo en cada zona, facilitando los contactos,...

En este nivel la profundización teórica implica que el enseñante, tanto de forma individual como en equipo pueda disponer de tiempo específico de su calendario laboral para aplicarlo a la misma.

Nivel 3

Lo podríamos asimilar a los niveles de tercer ciclo universitario, trabajos en ICEs... Sería un nivel específico para la investigación, tanto individual como en equipo, en la búsqueda de una cualificación que debería ser reconocida y aprovechada por el sistema educativo.

Se trataría con este nivel, de buscar una relación fluida, hoy inexistente, entre el saber del mundo universitario y del mundo de la escuela. La aplicación de nuevas teorías a la práctica, el intercambio de experiencias con otros países, la evaluación sistemática de experiencias constituirían el "corpus" de este tercer nivel de perfeccionamiento del profesorado.

En este nivel se recogería el "año sabático" como período de formación-investigación tanto individual como en equipo; la duración puede ser flexible (trimestre, semestre, curso escolar, más de un curso escolar) y debe estar en concordancia con el tipo de estudio que se realice.

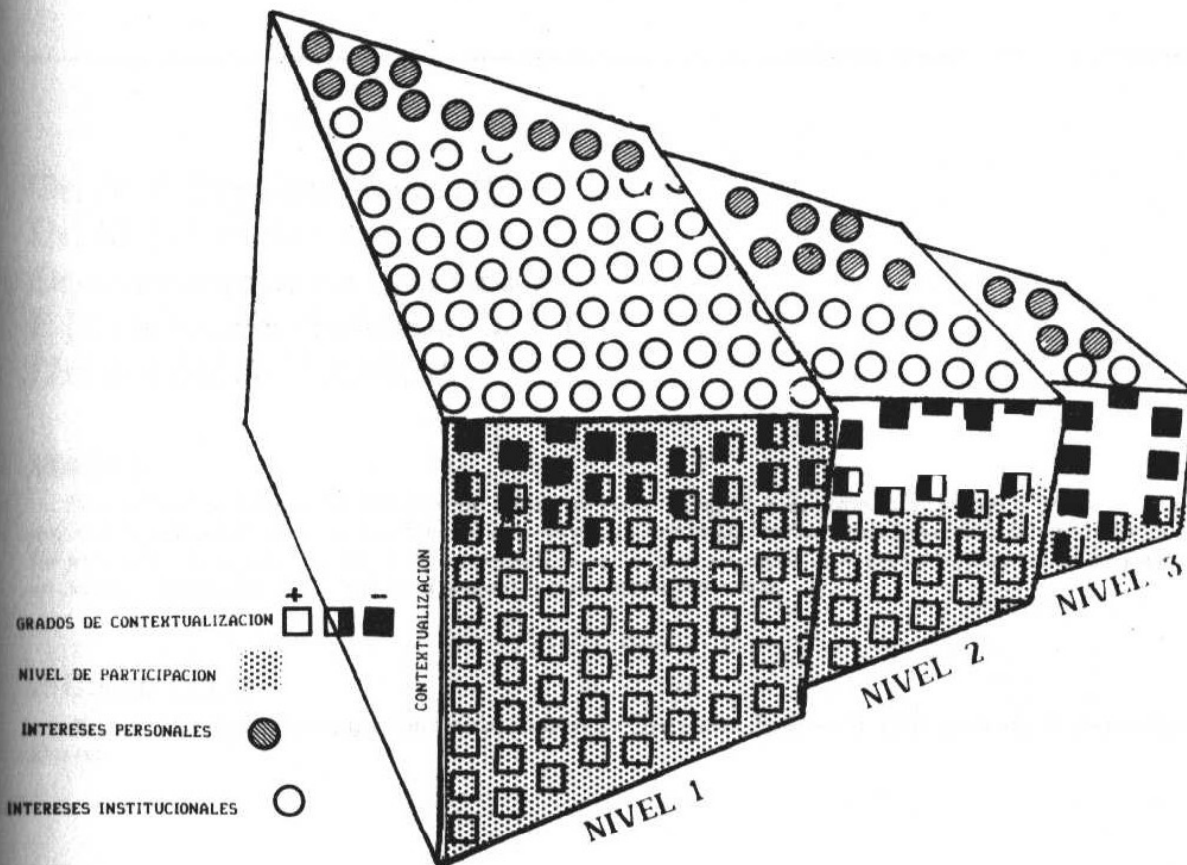
Este nivel de reciclaje siempre ha estado muy alejado de la escuela, e incluso de la realidad; se trataría de buscar una mayor coordinación, para lo cual sería necesario que todo trabajo de este tipo tenga como referente la escuela -no olvidemos que estamos hablando de formación permanente del *profesorado*- y que la evaluación tenga como criterio la incidencia en la práctica educativa y en los otros niveles de formación permanente.

(*) La propuesta que presentamos está elaborada pensando en las Islas Canarias, entiéndase como comarcal o provincial según contexto.



El nivel 3 estaría coordinado por un Centro de Profesores Regional, entendido éste como organización y no como espacio físico, que se encargaría de establecer las coordinaciones pertinentes. Los Centros de Profesores Insulares, que estarán dotados de "Servicios a estos efectos", los Departamentos de las Facultades y Escuelas Universitarias, los ICES,... y otros organismos colaboradores, incluso de carácter privado, serían el soporte físico que posibilite este nivel de formación.

Tan complejo, que no complicado, entramado de interrelaciones, entre los distintos niveles, entre los distintos equipos de trabajo, etc... generará una cantidad de información que es potencialmente usable por todos; una red informatizada hará posible el cómodo acceso a la misma. Aprovechando las estructuras de este tipo que ahora existen: Redinet, PICs, etc..., que servirían de espina dorsal, toda la producción que genere la formación del profesorado, en cualquiera de sus niveles, quedaría registrada para su posterior uso (ver cuadro 3).



Cuadro 3. Modelo explicativo para un plan de formación permanente



REFERENCIAS

- APPLE M. W. (1987). *Educación y poder*. Paidós Mec. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN J. (1983). El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de Profesores. En *Escuela y Sociedad* nº 2, Akal, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid .
- O.C.D.E.-C.E.R.I. (1985). *Formación de profesores en ejercicio*. Narcea. Madrid.
- POPKEWITZ T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori. Madrid
- SUCHODOLSKI B. (1987). Arte, Imaginación, Expresión, Comunidad, Creación. *Cuadernos de Pedagogía*.