

... con un propósito claro: el de proporcionar al profesorado un modelo de actividad profesional que sirva como punto de partida para un debate en profundidad de los modelos de perfeccionamiento, definidores de la actividad de los recién creados CEPs andaluces. En especial se caracteriza el modelo del profesor investigador en el aula y su relación con el funcionamiento de los CEPs.

Un primer modelo sería el del profesor-investigador, es el que el profesor se plantea al aplicar, en su práctica educativa, lo descubierto por el investigador-investigador. En este modelo se debe a algunas universidades, y desde ellas se pretende un producto, una serie de actividades contextuales. Es un modelo que centraba, en el plano del perfeccionamiento, una búsqueda vertical del mismo y del flujo de información unidireccional del sistema al mismo tiempo, permitiendo determinar roles del profesor (transmisor de contenidos, organizador-controlador de la clase, evaluador-ejecutor, etc.). Con respecto a todo esto hay que tener en cuenta las concepciones de la escuela y del desarrollo de la misma, que han sido analizadas y criticadas.

BASES PARA LA INTRODUCCION DEL MODELO DEL PROFESOR-INVESTIGADOR EN LOS CENTROS DE PROFESORES

J. Eduardo García
CEP de Sevilla.

Escuela de Magisterio de Sevilla. Avda. Ciudad Jardín
s/n.

Resumen:

Se proponen diversos argumentos que sirvan como punto de partida para un debate en profundidad de los modelos de perfeccionamiento, definidores de la actividad de los recién creados CEPs andaluces. En especial se caracteriza el modelo del profesor investigador en el aula y su relación con el funcionamiento de los CEPs.

Palabras claves:

Perfeccionamiento, formación permanente, centros de profesores, profesor-investigador, modelo investigativo, investigación en la acción.

EL DEBATE DE LOS MODELOS DE PERFECCIONAMIENTO

¿Qué concepción de la formación debe presidir la actuación de un CEP? Esta cuestión se nos presenta como uno de los problemas prioritarios a dilucidar en los recién creados CEPs andaluces. Un análisis de la corta producción de los mismos permite detectar la mezcla de elementos de tres modelos distintos, referidos a la acción educativa y a la formación profesional.

Un primer modelo sería el del «técnico-ejecutor», en el que el profesor se limitaría a aplicar, en su práctica educativa, lo dispuesto por el burócrata o el experto. Se funcionaría en base a recetas universales, válidas para obtener un producto adecuado en cualquier contexto. Es un modelo que conlleva, en el plano del perfeccionamiento, una gestión vertical del mismo y un flujo de información unidireccional del experto al enseñante, potenciándose determinados roles del profesor (transmisor de conocimientos, organizador-controlador de la clase, evaluador-seleccionador...). Comporta toda una serie de concepciones de la escuela y del diseño didáctico, que han sido analizadas y criticadas por diversos autores (Postic, 1978; Elliott, 1980; Gimeno, 1981 y 1983; Pérez, 1983 y 1984).

Dicho modelo aparece, en las actividades de los CEPs, más que como una directriz orientadora, como una producción, puntual, de esquemas propios de sistemas anteriores de perfeccionamiento: cursos de aprendizaje de recetas y de rutinas de intervención didáctica diseñadas desde fuera de la realidad educativa, prioridad del dominio de ciertos recursos técnicos sin una consideración de sus aspectos didácticos (informática, audiovisuales, prensa escolar, itinerarios naturales, etc.), minusvaloración de la capacidad de autoperfeccionamiento del profesorado, etc.

Sin embargo, el modelo más reproducido en las actuaciones de los CEPs es el del perfeccionamiento «espontáneo» y «periférico», centrado en el intercambio de experiencias, el activismo y el voluntarismo. Dicho modelo se corresponde con el funcionamiento tradicional de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs), que han mantenido una innovación educativa paralela a la institucional, con un fuerte componente crítico respecto del sistema educativo vigente y una prioridad por aclarar el «qué» y el «por qué» de la educación frente al «cómo», más propio del enfoque técnico (predominio de lo ideológico sobre lo técnico).

En este modelo es frecuente la reserva ante el experto y sus saberes, así como la confianza en el intercambio asistemático, persona a persona, de la información, en las intuiciones y en el valor de la experiencia empírica, acumulada en la práctica cotidiana de los docentes. A nivel institucional, y en los últimos años se ha intentado un acercamiento al modelo, con la asunción de algunos de sus presupuestos, como ocurre, por ejemplo, en el programa de seminarios permanentes (SSPP).

Las aportaciones de este modelo «periférico» han sido el motor de la renovación hecha desde abajo que ha compensado el verticalismo y la jerarquización de nuestro sistema educativo. El esfuerzo de multitud de enseñantes ha servido para crear un gran volumen de información y un estilo de perfeccionamiento basado en la interacción horizontal y en la autogestión.

Pero este largo proceso de renovación ha entrado en una fase crítica, sobre todo ante el cambio curricular y las necesidades generadas en las didácticas especiales. Por ello comienza a proponerse un cambio de orientación desde los sectores más inquietos del profesorado, que una la profundización didáctica y el cambio curricular con una mayor sistematización de la información y una continuidad en el trabajo innovador. Dicho cambio encuentra un fuerte apoyo en los nuevos enfoques aparecidos en el campo científico, que acercan el trabajo del pedagogo y del psicólogo a la práctica de los docentes. Así la psicología cognitiva aporta elementos para el estudio tanto del pensamiento del profesor como del alumno, la psicología social da una nueva visión de la relación entre las interacciones sociales en el aula y el aprendizaje, la etnografía y la psicología fenomenológica y comprensiva sirven de base para el diagnóstico y evaluación de lo que ocurre en la clase (investigación en la acción), los planteamientos metacientíficos sistémicos sustentan un modelo ecológico en la didáctica, etc.

La confluencia de todo ello determina una nueva forma de entender la función docente, aún poco definida, pero que podría etiquetarse como modelo del «profesor-investigador» (Gimeno, 1983; Pérez, 1983 y 1986; Porlán, 1985; Cañal y Porlán, 1986). En dicho modelo el enseñante sería un agente facilitador del aprendizaje, que tiene que investigar y generar conocimiento de cara a solucionar los problemas que plantea una realidad escolar compleja, singular y siempre cambiante. En el plano del perfeccionamiento el enseñante sería un agente activo de su propio desarrollo profesional.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DEL PROFESOR-INVESTIGADOR

La filosofía subyacente al modelo tiene correspondencias con ideologías etiquetables como «radicales» o «alternativas» relacionadas con tradiciones pedagógicas antiautoritarias y sociológicas y con la crítica al desarrollismo de autores como Illich, Morin, Marcuse o Habermas. Según esa filosofía se propone la horizontalidad y la descentralización en el conocimiento y en la gestión, la autonomía y la autogestión, la polivalencia en la labor profesional y la capacidad para responder a realidades complejas y cambiantes, lo comunitario y convivencial en la actividad humana...

Pero no solo hay componentes ideológicos en las concepciones que del hecho educativo tiene el modelo. Como ya se señalaba en el apartado anterior desde la pedagogía y la didáctica se proponen nuevas bases de actuación (Elliott, 1980 y 1982; Stenhouse, 1981; Shavelson y Stern, 1981; Gimeno, 1983 y 1986; Pérez, 1984; Cañal y Porlán, 1986) centradas en el análisis del pensamiento del profesor; en la continuidad entre formación profesional y formación personal; en la relación entre la formación y el cambio curricular; y en la aproximación de la formación a la investigación educativa mediante la capacitación del profesor para diagnosticar, evaluar e intervenir en la problemática escolar, mediando entre los fines explícitos o implícitos del sistema educativo y la riqueza «natural» del sistema-aula.

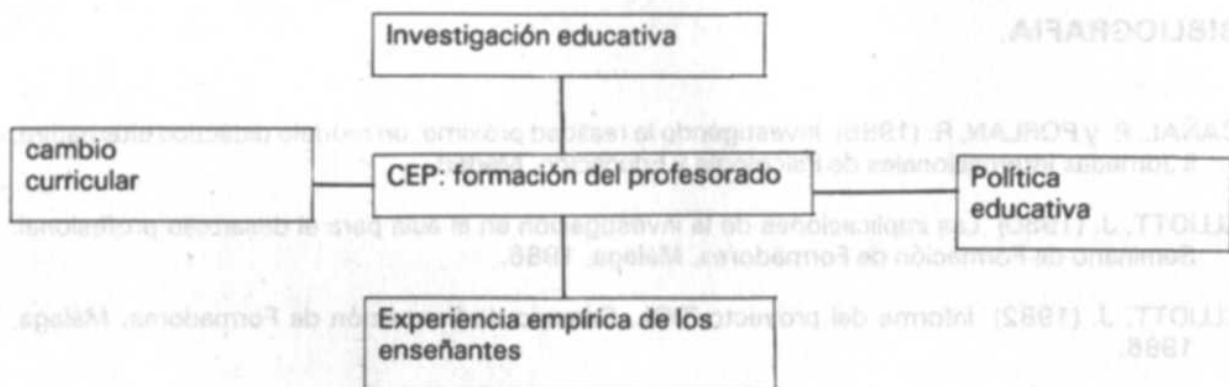
De esta manera la formación se orienta hacia el desarrollo de estructuras conceptuales abiertas y flexibles, que permitan comprender la lógica del alumno e interpretar la realidad del aula, potenciando la intervención del enseñante en la innovación curricular, en la investigación educativa y en el cambio global del sistema educativo. El ámbito de la actuación debe ser la práctica profesional en su conjunto (trabajo en el aula, equipo docente y comunidad educativa en general), centrando el perfeccionamiento en la escuela, pero con el apoyo de «instituciones externas» como las Escuelas de Verano o los CEPs, que integren las experiencias, dinamicen la formación y generalicen los logros.

EL LUGAR DE LOS CEPs EN EL PERFECCIONAMIENTO Y EN LA RENOVACION PEDAGOGICA

Un cambio, en la situación actual, hacia un modelo como el anteriormente descrito, exige una nueva función de asesoramiento, coordinación y seguimiento de lo realizado por el profesorado, tanto en los programas institucionalizados (GSPP, Reforma, Proyectos de Experimentación...) como en los M.R.P. y en las acciones individuales aisladas.

Los CEPs presentan una filosofía de base (carácter democrático, cercanía a las inquietudes del profesorado, autonomía respecto de la administración...) ya caracterizada por diversos autores (ver al respecto los Cuadernos de Pedagogía n° 114, 123 y 131 y el texto de Weindling, 1983, sobre los CEPs ingleses) que se muestra especialmente apropiada para dicha función. Por tanto podrían desempeñar el papel de núcleos integradores y dinamizadores de las diferentes actuaciones de renovación-formación.

El principal punto de debate habría que situarlo en el alcance de las tareas del CEP. Para algunos lo básico sería la labor de animación propia de un modelo «periférico», para otros habría que conectar lo anterior con la investigación educativa y el cambio curricular a gran escala, en consonancia con el modelo del «profesor-investigador» antes expuesto. Según la segunda opción el papel del CEP podría esquematizarse:



En base a lo anterior consideramos que el CEP debe promover tres tipos de actuaciones. En primer lugar tendríamos los servicios cotidianos y permanentes, dirigidos a la comunicación educativa en general, que no requieren una programación especial (lugar de encuentro, centro de recursos y documentación, difusión de materiales...). En segundo lugar estarían los contactos con la administración educativa: discusión de las estrategias de formación y renovación, negociación de las propuestas de incentiación del profesorado, obtención de recursos de todo tipo, etc. Y en tercer lugar el programa de actividades de perfeccionamiento, para cuya realización habría que partir del análisis expuesto en los apartados anteriores y de la consideración de una actuación diferenciada en base a los diversos sectores delimitables en el profesorado, según el grado de motivación hacia su propia formación.

En dicho programa habría que establecer una gradación de objetivos (desde la introducción de la evaluación investigadora hasta el profesor como investigador) y de estrategias (desde cursos de iniciación a la reflexión sobre la propia práctica docente hasta el trabajo en equipos de centro con apoyo de facilitadores).

Un esquema de este tipo encontraría su lugar ideal de aplicación en el equipo docente de cada centro, pero ello choca con la realidad actual: heterogeneidad de planteamientos dentro de una misma escuela, especialización en el profesorado y tendencia a agruparse según intereses temáticos (ver, al respecto, lo que ocurre con los SSPP); por lo que se hace necesario superponer a la actuación sobre cada contexto escolar concreto una acción en base a áreas definidas según un doble criterio, disciplinar y de diseño curricular.

Dichas áreas requieren una red de asesores o coordinadores, interprogramas, que organicen el trabajo, sistematicen la información y orienten y evalúen lo realizado por el profesorado, presentando un ámbito de actuación diferente según la demanda de cada área (ámbitos comarcales, provinciales o regionales).

De esta forma, y dentro de lo específico de cada contexto y de cada área, se asumiría gradualmente el enfoque investigativo, tanto como producción de conocimientos sobre la realidad en general por los alumnos y por los educadores (aprendizaje por investigación) como producción de conocimientos sobre los procesos que ocurren en el aula (maestro investigador e investigación educativa).

BIBLIOGRAFIA

- CAÑAL, P. y PORLAN, R. (1986). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1980). Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional. Seminario de Formación de Formadores, Málaga, 1986.
- ELLIOTT, J. (1982). Informe del proyecto TIQL. Seminario de Formación de Formadores, Málaga, 1986.
- GIMENO, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid.
- GIMENO, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En «La enseñanza: su teoría y su práctica», Akal, Madrid.
- GIMENO, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma en la formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 51-75.
- GIMENO, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 84-89.
- OCDE-CERI (1985). *Formación de profesores en ejercicio*, Narcea, Madrid.
- PEREZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En «La enseñanza: su teoría y su práctica», Akal, Madrid.
- PEREZ, A. (1984). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. Simposio sobre teoría y práctica de la innovación en la Formación del Profesorado, Madrid.
- PEREZ, A. (1986). Más sobre la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 92-94.
- PORLAN, R. (1985). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. III Jornadas de Estudio sobre la investigación en la Escuela. Sevilla.
- POSTIC, M. (1978). *Observación y formación de profesores*. Morata. Madrid.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En «La enseñanza: su teoría y su práctica». Akal, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- WEINDLING, D. y REID, M.I. (1983). *Teachers' centres: a focus for in-service education?* Methven Educational. London.