

Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis

Charo Barrios Arós
Bonifacio Jiménez Jiménez

Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia
rba@fcep.urv.es

Resumen

Este artículo quiere ser la expresión de nuestra perspectiva de la formación del profesorado en general (incluidos los universitarios). Queremos hacer una reflexión desde nuestra posición de formadores del profesorado, que nos convierte sencillamente (o complejamente) en profesores. Para ello nos centraremos en diversos puntos: ¿qué formación ofrece la universidad?, ¿qué realidad se encuentra el docente cuando sale de la universidad?, ¿para que la formación permanente?, ¿dónde se genera la formación permanente?

Palabras clave: formación permanente, formación inicial, universidad, experiencia profesional, desarrollo profesional, reflexión.

Resum. *Formació dins i fora de l'escola. Antítesi o síntesi*

Aquest article vol ser l'expressió de la nostra perspectiva de la formació del professorat en general (inclosos els universitaris). Volem fer una reflexió des de la nostra posició de formadors del professorat, que ens converteix senzillament (o complexament) en professors. Per això ens centrarem en diversos punts: quina formació ofereix la universitat?, quina realitat es troba el docent quan surt de la universitat? per a què la formació permanent?, a on es genera la formació permanent?

Paraules clau: formació permanent, formació inicial, universitat, experiència professional, desenvolupament professional, reflexió.

Abstract. *Teacher training inside and outside the school. Antithesis or Synthesis*

The intention of this article is to express our perspective of teacher training in general (including university students). We wish, from our position as members of the teacher training staff, to consider the issue in a manner that converts us, in a simple or complex way, into teachers. To do so, we will centre on various points: what is the training offered at university?, what is the reality encountered by teachers on leaving university?, what is the purpose of permanent teacher training?, where is permanent teacher training generated?

Key words: permanent teacher training, initial teacher training, university, professional experience, professional development, reflection.

Sumario

- | | |
|--|---|
| <p>1. Empecemos por un <i>mea culpa</i>. Una mirada al interior ¿qué formación ofrece la universidad?</p> <p>2. Una mirada al exterior: ¿qué realidad se encuentra el docente cuando sale de la universidad?</p> | <p>3. La formación permanente: ¿paliativa o preventiva?</p> <p>4. ¿Dónde se genera la formación permanente?</p> <p>Bibliografía</p> |
|--|---|

Este artículo queremos convertirlo en la expresión de nuestra perspectiva de la formación del profesorado. Queremos hacer una reflexión desde nuestra posición de formadores del profesorado, que nos convierte sencillamente (o complejamente) en profesores.

Naturalmente, cada colectivo de profesores, dependiendo de la etapa educativa en la que desarrolle su profesión, tiene unas características determinadas, pero consideramos que también existen algunos denominadores comunes, como las deficiencias de la formación inicial, aspecto en el que las universidades tienen mucho que decir y hacer, aspecto —por otra parte— que incide directamente en el enfoque que se debe dar a la formación permanente posterior.

Desde hace unos quince años estamos trabajando con profesores de diferentes etapas educativas, especialmente de secundaria. Esto, obviamente, ha generado un conocimiento y, sobre todo, una manera de entender la profesión docente y la importancia de su formación, tanto inicial como permanente. Es precisamente esa visión la que queremos plasmar, evitando, en la medida de lo posible, excesivos tecnicismos y alusiones teóricas que enturbien la propia reflexión.

Para ello nos centraremos en diversos puntos:

1. *Empecemos por un mea culpa. Una mirada al interior: ¿qué formación ofrece la universidad?*
Haremos algunas reflexiones sobre la formación inicial que reciben los docentes y, especialmente, el papel que desempeñan los profesores universitarios en esa formación.
2. *Una mirada al exterior: ¿qué realidad se encuentra el docente cuando sale de la universidad?*
Abordaremos aspectos que dificultan el ejercicio profesional, especialmente por el enfrentamiento que aparece entre los modelos profesionales que se han generado en los docentes durante la formación inicial. Por una parte, los modelos profesionales que hay instaurados en los centros educativos fruto de la historia y la cultura institucional desarrollada y, por otra parte, las demandas sociopolíticas a las que han de dar respuesta.
3. *¿Para qué la formación permanente?*
Analizaremos la formación permanente actual, que se diseña más desde una perspectiva paliativa que preventiva.

4. ¿Dónde se genera la formación permanente?

Apuntaremos dos planteamientos. Uno, que señala a la institución: dentro o fuera del centro educativo, y otro, que señala al profesional: dentro o fuera de uno mismo.

Es decir, nos detendremos en la formación permanente desde su complejidad, evitando caer en victimismos e intentando generar puntos de reflexión que atañen directamente al ejercicio profesional del docente y sobre los cuales los profesores, todos —universitarios incluidos— pueden/deben tomar posturas decididas y comprometidas desde su posición individual, aunque indiscutiblemente abogamos por unas posiciones cooperativas que favorezcan el verdadero desarrollo profesional.

1. Empecemos por un *mea culpa*. Una mirada al interior ¿qué formación ofrece la universidad?

La universidad es una institución educativa, a la vez que una institución social. Esta premisa nos lleva a entender esta institución como un ente complejo, que tiene capacidad de autonomía legal, pero que, en cambio, se ve condicionada por la evolución social que comporta nuevas exigencias profesionales a las que, desde la universidad, se debe dar respuesta. Por otra parte, en tanto institución educativa, también es responsabilidad suya establecer una determinada manera de entender la sociedad, de entender las profesiones y sus valores.

Que la universidad es una institución educativa y social es obvio, y todos estaríamos fácilmente de acuerdo; quizá haya más dificultad en establecer qué entendemos por eso.

Si partimos del término *educación* tal como se define en el D.C.B. de secundaria obligatoria, veremos que se entiende como:

Un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros. El proceso de desarrollo, si bien tiene una dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en que se produce. Los procesos educativos no son sino prácticas o actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada. La educación escolar pretende la construcción, por parte del alumno, de significados culturales (MEC, 1989: 31).

Hemos de entender que:

- La educación es un proceso de socialización, proceso de integración social que tradicionalmente se había dado a partir de la familia (medio natural y reducido) y el entorno inmediato (medio natural algo más amplio), que facilitaban, a su vez, el aprendizaje de una profesión y toda su cultura.
- Actualmente, la sociedad no es tan simple, lo que hace que el proceso de socialización también sea mucho más complicado y que se creen

unas instituciones para transmitir toda la cultura necesaria y propia del colectivo social. Es así como surgen los centros educativos en todos sus niveles.

- Esa complejidad se ve acrecentada con la continua y rápida evolución a la que la sociedad está sometida, lo que exige una capacidad de adaptación al cambio, pero no desde una perspectiva pasiva.
- Los centros educativos tienen una vertiente «personal» no son centros anónimos. Son células con una identidad propia que les confiere todos los miembros de la comunidad educativa y la cultura que, como grupo, desarrollan.
- La realidad de los centros educativos, su funcionamiento y desarrollo, se debe entender como un servicio público, que debe promover y potenciar una educación de verdadera calidad, no entendiendo esto desde perspectivas empresariales de producción, sino desde una perspectiva verdaderamente educativa. El ICED (1987: 69) define el concepto de calidad como:

[...] el resultado conjunto de una combinación de factores estrechamente interrelacionados entre sí, incluyendo, sobre todo, las características y preparación de los alumnos y los profesores, la naturaleza o carácter de los programas de estudio y los métodos de enseñanza, la relación existente entre la investigación y la enseñanza, el grado de adecuación de las instalaciones físicas y el equipamiento, por no hablar del clima institucional global de las relaciones humanas, valores, actitudes, y motivaciones en el que tiene lugar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se debe tener en cuenta que esta educación de calidad no se puede conseguir por decreto, sino que se logra con el entendimiento y buen juicio de los profesores y de la disposición positiva de las instituciones intervinientes, no sólo escolares, sino también políticas, sociales y económicas, sin olvidar la universidad como otro centro educativo que debe acoger a jóvenes provenientes de niveles educativos anteriores y de acometer su formación para la inclusión en el mundo profesional con lo que se establece, pues, una función de nexo importante.

Quiere eso decir que la universidad no puede plantearse su papel independientemente de esa función de nexo, no puede erigirse en un ente libre y autónomo llevando estos conceptos al extremo, sino que debe ser capaz de utilizar su libertad y autonomía de forma coherente y responsable hacia la sociedad, que, en último término, es quien la sustenta y nutre.

En este punto surge el dilema: ¿qué tipo de universidad queremos? ¿Una que atienda las demandas prácticas que plantea la sociedad en lo que se refiere al mundo profesional, que genere profesionales que cubran las necesidades —siempre en constante evolución— que exige el mundo profesional? Es decir, ¿necesitamos una universidad como ejercicio teórico-práctico preprofesionalizador, que pretenda alcanzar un máximo de especialización que asegure la producción de expertos en el mundo del trabajo y que prepare a los alumnos para un mundo cada vez más competitivo?

Por el contrario, ¿queremos una universidad que atienda las demandas más humanistas que necesita cubrir esta sociedad, que evoluciona en un constante flujo de turbulencias, cuando no de conflictos? Por lo tanto, ¿una universidad como generadora y transmisora de ciencia y cultura que pretenda solidificar los saberes de las áreas de conocimiento y fomentar el pensamiento crítico de los alumnos?

Si tuviéramos que optar, en este momento —con el «corazón»— por un tipo determinado de universidad, bajo criterios pedagógicos y personales nos decantaríamos, sin ningún tipo de dudas, hacia el segundo que hemos planteado. Esta sociedad está falta de relaciones personales cálidas que permitan una evolución social, justa y solidaria, está falta de intelectuales en el sentido más filosófico del término, que se planteen la esencia de la vida, los problemas y la realidad que nos envuelve y que reflexionen, de forma crítica y sincera, sobre su devenir, dando claves para el progreso común y no tan centrado en lo particular, que iluminen procesos que nos lleven a lo que decía Martín Lutero: «o llegamos juntos a la libertad o no llegaremos nunca». En fin, quizá que abra de nuevo la puerta de la esperanza de un mundo mejor, que ahora apenas se concibe, ni tan siquiera desde la utopía.

Pero volvamos a la realidad, a nuestra sociedad real. Ésta exige profesionales especializados en poner en marcha procesos productivos o, al menos, que sean capaces de dar soluciones concretas a problemas sociales concretos que entorpecen el «progreso social» (habría mucho que discutir sobre este término, por lo que no entraremos en ello).

Asumimos que la opción que hemos de tomar ha de estar regida por la razón —no sólo por el corazón— y, por lo tanto, abogamos por una universidad que ha de contemplar los dos enfoques, siendo muy conscientes que se deberá luchar para que la segunda perspectiva no quede ahogada en la mediatez que exige la primera, que no atendamos más lo urgente que lo importante:

Es posible que, atrapados por la vorágine del trabajo diario, o alienados por la exigencia de rentabilizar la tarea, o cegados por un contumaz celo pedagógico, se haya ido dejando de lado, o tal vez puesto entre paréntesis, una serie de principios seculares e impercederos que, con la actual bonanza ideológica, tienen casi que forcejear para hacerse presentes: el esfuerzo crítico, el afán ilustrado, la relación laica en las cosas del espíritu, el placer de los intercambios personales y hasta el pathos inherente a la tarea educativa (Massa, 1999: 9).

Tarea difícil, pero ¿quién ha entrado en el mundo educativo creyendo que era una tarea fácil?

¿Qué papel juega el profesor universitario?

La educación está repleta de dilemas, y es otra tarea difícil decidir cómo damos respuesta a esos dilemas, en qué posición nos situamos, ya que resulta muy complejo determinar cuál es el enfoque más idóneo para la realidad en que desarrollamos nuestra actividad y para ser coherentes con nuestra forma de

hacer y pensar. Los dilemas más evidentes que todo docente debe cuestionar son, desde nuestro punto de vista:

- Formación generalista o formación especializada.
- Formación por descubrimiento o formación basada en la información.
- Formación técnica o formación humanista.
- Evaluación conceptual o evaluación integral.

Estas opciones constituyen un continuo en el que nos tenemos que posicionar, aunque esta posición, muchas veces, vaya modificándose a lo largo de la vida profesional, bajo diferentes influencias (capacidades/intereses iniciales de los alumnos, experiencias anteriores valoradas positiva o negativamente, tendencia general del resto de compañeros, etc.).

En cualquier caso, y desde nuestra posición actual creemos que la educación superior ha de ofrecer una formación que ha de permitir la implicación y el protagonismo en la sociedad y en el mundo profesional, debiendo ser el paso por la universidad un proceso de cualificada profesionalización para cada sujeto, pero también un paso importante en la configuración del individuo como partícipe del desarrollo social y personal, en todas sus facetas.

De ahí que algunos autores hablen de la necesidad de formación de «metacompetencias profesionales», entendidas como competencias generales, estables, que permiten adquirir otras competencias que son las directamente utilizables profesionalmente y que están en permanente evolución. De todas formas, se debe mantener la función crítica y cultural de la universidad, de manera que, al final, pudiéramos decir como Carande:

[...] doy gracias a Dios de poder divertirme trabajando, y se las doy a don [...] por haberme contagiado la curiosidad inquisitiva que aún me tienta, a los setenta años, cual un vicio. Creo que en el hecho de difundir la vocación intelectual y la sed de conocer está la recompensa del magisterio y, si yo hubiese conseguido tanto, podría presumir con las tentaciones y las tentativas de mis cuarenta años, mal contados, de profesorado (Massa, 1999: 108).

A nuestros alumnos enviamos el mensaje que para mejorar una realidad se hace necesario conocerla previamente y conocer el marco legal que encorseta los posibles cambios. A partir de ese conocimiento es posible «jugar» con todas las posibilidades explícitas e implícitas que ofrece ese corsé, independientemente que se luche por cambiar esas normativas, pero la lucha no debe venir por la transgresión, sino por la interpretación de las mismas.

El profesor universitario debe reunir unas características que le permitan desarrollar su papel en la línea que apuntamos, entendiendo que ello:

[...] supone un replanteamiento de los modelos de formación y desarrollo profesional del docente de universidad que incidan más en el análisis y reflexión sobre la práctica, antes que en modelos transmisivos, basados en la adquisición de conocimientos (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993: 52).

Sin embargo, queremos comentar que estas características se darán en grados e intensidades diferentes, dependiendo básicamente del tipo de formación universitaria por la que optemos, lo cual tiene consecuencias muy importantes, ya que la influencia del tipo de formación recibida quedará patente en el posterior ejercicio profesional. De ahí que entendamos que el profesorado debe ser reflexivo, crítico, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad comprometida con el aprendizaje de los estudiantes y con la mejora de la sociedad. También deberá preparar a los alumnos para que éstos puedan, cada vez con más autonomía, avanzar en sus procesos de formación y en la interpretación crítica del conocimiento y de la sociedad, a la vez que adquieren una formación profesional.

El papel que debe desempeñar el docente universitario es fundamental en la promoción de estas actitudes y valores, ya que es patente la influencia del docente en el futuro desarrollo del ejercicio profesional e, incluso, en muchos planteamientos más generales y personales. En este sentido, Pérez Gómez (1999: 640) señala que:

[...] el poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el alumno como sobre el docente, crea de forma tácita acrílicas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante, y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones, por las formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales.

Canetti apunta:

[...] no sería difícil y tal vez resultara productivo analizar la propia vida en función de cuáles y cuántos de estos profesores uno volvió a encontrar bajo otro nombre, qué gente amó uno a causa de ello, de quiénes se apartó uno sólo a causa de una vieja antipatía, qué decisiones tomó uno a causa de este tipo de remotos conocimientos, qué hubiera hecho uno de otro modo sin esa experiencia (Massa, 1999: 77).

Al detenernos mínimamente para analizar estas cuestiones, la duda que se plantea es ¿dónde, cuándo y cómo reciben formación, para el desarrollo de estas funciones, los profesores universitarios y los profesores de secundaria? El único requisito que se demanda para la incorporación del primer grupo profesional es el de disponer del grado de doctor en cualquier licenciatura, en el caso de acceder a titular, ya que hay otras categorías profesionales que no necesitan más que el grado de licenciado (ayudantes y asociados, que nutren una buena parte de la docencia de todos los estudios superiores). En cualquier caso, y aun pensando en los profesores titulares, que a fin de cuentas son los que se incorporan al ejercicio docente definitivamente, se les requiere conocimientos profundos de la materia y capacidad investigadora (es lo que puede asegurar el

título de doctor), no formación pedagógica ni integralidad personal (Bricall, 2000).

Al segundo grupo —profesores de secundaria— se les pide la licenciatura —conocimiento profundo de una materia— y el CAP (Curso de Adaptación Pedagógica), que sigue teniendo más una consideración de trámite que realmente formativa y profesionalizadora.

Pero, ¿qué ocurre con la capacitación docente y todas las funciones asociadas? En definitiva, un profesor universitario y uno de secundaria tiene una función docente, no una función de médico, abogado o químico y, sin embargo, la formación ha ido encaminada absolutamente como si fuesen a ejercer de médico, abogado o químico, y todo lo referido a la docencia —su profesión real— queda relegado a un aprendizaje basado en el «ensayo y error» y procesos miméticos.

En la universidad no existe ni el planteamiento de esa necesidad. Parece como si, por acceder al cuerpo de profesores universitarios, los planteamientos pedagógicos (planificación curricular, objetivos, contenidos, metodologías, relaciones personales, recursos, organización, cultura profesional y un largo etcétera) quedasen infundidos en los aspirantes no se sabe muy bien cómo, de manera que nos permitieran ejercer la docencia durante el resto de nuestra vida profesional.

Carende (Massa, 1999: 81), con un tono ciertamente irónico y sobre todo crítico, afirma:

[...] puesto que el Estado, una vez que saltamos la valla de las oposiciones, con o sin trampa, juzga que la prueba nos infunde sabiduría salomónica, y no nos exige ninguna otra de nuestra preparación y diligencia, habrá que reconocer que no peca de impaciente al licenciarnos, por fin, a los setenta años, sin habernos perdido nunca nada.

Estamos en una sociedad de la comunicación, en la que la información fluye por todas partes, a la que los alumnos pueden acceder con suma facilidad y, sin embargo, seguimos ofreciendo una formación basada en la información, entre otras razones, porque es lo que nos han transmitido nuestros profesores universitarios y a éstos los suyos. Un profesor de medicina, aspirante a titular, nos comentaba:

[...] vosotros, los de pedagogía podéis replantear cuestiones en vuestros proyectos docentes, porque existen diferentes teorías o tendencias y podéis analizarlas y tomar posturas; nosotros estamos limitados a lo evidente, por ejemplo, tales huesos son así y tienen estas características y no hay más.

Nos quedamos con la duda de si lo que preparaba era un proyecto docente o un manual de medicina.

No hay conciencia de la profesión, no hay conciencia de que nos hemos convertido en docentes, independientemente de la licenciatura que hayamos cursado, y esta profesión —como cualquier otra— necesita de una formación

específica, máxime cuando nos hallamos ante una profesión repleta de incertidumbres y, por lo tanto, repleta de conflictos de valor. No podemos olvidar que la «materia prima» de nuestra profesión son personas, con unas ideas, una cultura, unos valores, unas actitudes —que se mezclan con las de los compañeros y profesores, que tienen las propias— como herramientas de trabajo. Todo ello hace que la educación se convierta en una profesión eminentemente moral. Se trata de una:

[...] actividad que busca justificar su valor en lo que hace, y no sólo en lo que obtiene como resultado. La cualidad educativa de la enseñanza no puede reducirse a sus resultados esperados o logrados (Contreras, 1999: 456).

Barrios (1998) hace unas consideraciones a la Administración y a la propia universidad referentes a la formación de profesores de secundaria. Comentaremos algunas que tienen un especial interés en este momento.

La profesión docente tiene unas características propias y ha de desempeñar un rol muy concreto e importante en la sociedad; por ello, **la formación inicial del docente es algo que no puede venir como un «añadido» a la formación científica que reciben los licenciados en las diferentes facultades**, pretendiendo suplir la carencia de esta formación específica que se dirige al desarrollo de una profesión distinta como es la profesión docente, frente a la profesión para la cual han sido formados (químicos, filólogos, etc.).

Si realmente se quiere profesionalizar al docente, se le debe proporcionar una formación específica, que puede venir desde diferentes vías: una, puede venir de contemplar la docencia como una especialidad en las distintas licenciaturas, por lo que se deberá exigir cursar ciertas materias de pedagogía durante la carrera. La segunda, puede venir de contemplar la docencia como una especialización posterior, como ocurre, por ejemplo, en medicina.

¿Por qué se analizan tanto los problemas que tienen los profesores de primaria y de secundaria y no nos detenemos en los propios, en los de los profesores universitarios, máxime cuando si se diera solución a los problemas de la formación inicial del profesor universitario incidiría en la mejora de la formación de los profesores de las otras etapas educativas? En cualquier caso, comportaría una reformulación profunda de todo el tema de la formación inicial del profesorado, independientemente de la etapa educativa donde ejerza su profesión.

2. Una mirada al exterior: ¿qué realidad se encuentra el docente cuando sale de la universidad?

Los docentes salen de la universidad con una formación inicial que ha transmitido unos conocimientos científico-didácticos a los profesores de enseñanza primaria y unos conocimientos fundamentalmente científicos a los profesores de secundaria. Estos egresados universitarios llegan a las aulas para ejercer una función eminentemente educativa —también formativa, no lo olvida-

mos—, sobre todo si pensamos en periodos obligatorios de educación. Eso quiere decir que a los segundos les viene «más grande» la función que han de desempeñar, pero, en cualquier caso, todos encuentran una realidad que choca con lo que ellos esperaban: «shock de la realidad» lo denominan muchos autores.

Veamos algunos elementos que configuran esta realidad y que se manifiestan en las relaciones entre los diversos colectivos implicados en el proceso educativo:

Relaciones con los profesores del centro

- El centro educativo es una institución donde el individualismo es la nota de referencia: «El problema del aislamiento está muy arraigado, la arquitectura lo apoya, el horario lo refuerza, la sobrecarga docente lo sostiene, la historia lo legitima» (Fullan y Hargreaves, cit. por Marcelo, 1994: 157).
- Los profesores no comparten sus experiencias profesionales. Es decir, no se sienten suficientemente «capaces» o «valientes» o «seguros» como para expresar problemas, dificultades o inconvenientes que tienen en el aula, sea por cuestiones de disciplina, sea por cuestiones de metodología, de organización del aula, etc. Como si al reconocer estas dificultades reconociese una falta de capacidad o de aptitud profesional para superarla, cuando más bien es al contrario: reconocer un problema es el primer paso para su solución.
- Las estructuras organizativas del centro (equipos docentes, equipos de ciclo, departamentos, etc.) están creadas desde una «colegialidad artificial: copa reconfortante o cáliz envenenado» diría Hargreaves (1997).
Es decir, aparentemente existen las estructuras y, por lo tanto, los momentos en que los profesores pueden compartir su quehacer cotidiano y avanzar y buscar nuevas soluciones y mejorar (copa reconfortante), pero, por otra parte, esos espacios quedan, muchas veces, relegados a cuestiones burocráticas y administrativas, donde no cabe la reflexión compartida y el «desnudarse» profesionalmente ante los demás: cáliz envenenado, porque sirve para acallar conciencias y para justificar una coordinación que se demanda por normativa, aunque se quede en una coordinación superficial que no se enfrenta a nuevas maneras globales de entender y atender la formación y la educación integral de los alumnos.
- En este ámbito de relaciones, cabe señalar también el mal entendido concepto de «libertad de cátedra», al que es fácil acogerse para justificar la falta de capacidad o de interés, para trabajar de una manera más cooperativa. No se acaba de entender la «libertad de cátedra» como responsabilidad compartida, como un compromiso profesional y, por lo tanto, como una necesidad de toma de decisiones conjuntas que afecte a todo el proceso educativo que se desarrolla en el centro. Es decir, superar el ámbito de nuestro «reino de Taifas» para alcanzar unas fronteras mucho más amplias e importantes.

Relaciones con los alumnos

Éstas son unas relaciones que suponen una incógnita a resolver por cada profesor. ¿Qué nivel de autoridad debe establecerse en la relación con los alumnos? ¿Ha de ser el mismo grado para todos los alumnos o tener un trato diferenciado en función de afinidades personales? ¿Cómo entienden los alumnos su relación con el profesor? No hay respuestas técnicas, cada profesor ha de encontrar la suya.

Sí que parece evidente que esta relación viene muy determinada, a su vez, por la relación que los alumnos establecen con sus padres. Cuando existe una relación de respeto hacia los padres, generalmente existe una relación de respeto hacia los profesores y, en este sentido, poco puede hacer el profesor, a no ser que el respeto se convierta en miedo o indiferencia, ninguna válida para un correcto proceso formativo, aunque sí pueda aportar algo en cuestiones de disciplina.

Relación con los padres

Esta relación cada vez es más compleja. Señalamos dos elementos que inciden:

- *El nivel de formación de los padres.* Por una parte, muchos padres tienen —afortunadamente— un nivel de formación igual o superior al de los profesores, lo cual hace que se relativicen las decisiones o la manera de hacer de los docentes. Por otra parte, otros con nivel de formación inferior, sí que tienen acceso a información —aunque no sea contrastada— que permite tener una propia visión de lo que debe ser la educación, desdeñando también —aunque sea sin argumentos razonables o razonados— los modelos que se aplican en la escuela. Y otros que, independientemente del nivel de formación, consideran que todo lo relativo a la formación de sus hijos queda en manos de los profesores, por lo que delegan muchas de sus responsabilidades educativas en las escuelas y, por lo tanto, se desinteresan de lo que el proceso formativo supone y exige.
- Otro elemento importante que dificulta las relaciones con los padres es la cuestión del tiempo. La incorporación de la mujer al mundo laboral ha desembocado en una situación familiar en la que ninguno de los dos progenitores tiene tiempo para la educación de sus hijos. A esto se une el horario repleto que tienen los profesores: el hecho de fijar una entrevista parece constituir un complicado juego malabar de agendas que no llega a encontrar momentos de serenidad para dialogar y compartir el desarrollo educativo de los hijos/alumnos.

Relación con la sociedad

Lo dicho hasta ahora desemboca en una falta de prestigio social hacia el profesorado en general, lo cual provoca, a su vez, un descontento entre los profesionales al percibir que su trabajo no tiene suficiente reconocimiento por parte

de la sociedad, que viene dado, entre otras razones, por un exceso de responsabilidades que se han conferido a la escuela y, por lo tanto, por un exceso de expectativas que los profesores no pueden satisfacer.

Los miembros de la comisión internacional presidida por Jacques Delors, además de dedicar todo el capítulo 7 de su *Informe* al profesorado y su formación, bajo el título de «El personal docente en busca de nuevas perspectivas», nos indican de manera lúcida los cuatro pilares básicos de la educación, después de lo cual poco queda por decir:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Estos cuatro pilares son excesivamente complejos como para dejarlos sólo y exclusivamente como responsabilidad de los profesores. Obviamente, tienen un papel protagonista, pero se ha de entender que deben existir otros profesionales y otras instancias que trabajen en la consecución de estas metas. Este planteamiento exige que el sistema social cree unas instituciones, unos centros, unos servicios cuya misión sea la educación en su más amplio sentido, teniendo en cuenta que ha de dar respuesta a una sociedad cambiante.

Es decir, no se puede pretender que la escuela aborde y dé respuesta a todo lo referido a la educación, y no por ello debe relativizarse ni despreciar su función, sino que se debe circunscribir bien cuáles son sus cometidos en la sociedad actual, donde la información y la formación aparece desde muchos frentes. Quizá una de las funciones sea precisamente enseñar a aunar y dar coherencia a toda esa información y formación que los alumnos reciben de forma dispersa y acrítica. Lo cual significa crear un modelo diferente de escuela.

Por otra parte, también perciben un bajo reconocimiento político-administrativo que no proporciona los medios económicos ni para la formación que precisan, ni para la autonomía de actuación de los centros, ni para el desarrollo de su ejercicio profesional en la línea y las exigencias que se demandan.

Es decir, se enfrentan a las incoherencias que presentan los discursos políticos y los discursos sociales con las normativas existentes y los recursos disponibles de todo tipo (materiales, de infraestructura, temporales, profesionales, de apoyo, etc.). La respuesta fácil a esta situación es seguir haciendo lo que se venía haciendo habitualmente y no dejarse arrastrar por los vientos que van llegando —vengan de donde vengan—: mantenerse firmes como los juncos, aunque deban hacer pequeños movimientos de ajuste para no caer en el desánimo total, la frustración o, incluso, el abandono docente, aunque sea en forma de comisiones de servicio.

Lo único que les queda es la seguridad del puesto de trabajo —si tienen plaza en propiedad— y a eso se deben aferrar, porque los vientos que van apareciendo son cambiables, y no tienen una fundamentación sólida, ni a nivel político, ni a nivel social, ni a nivel económico, ni a nivel estratégico. No hay unas metas educativas compartidas por todas las partes implicadas y eso gene-

ra un mayor desprestigio social y éste, a su vez, incide en una autoimagen negativa del profesorado, lo cual nos lleva a un círculo vicioso difícil de romper.

3. La formación permanente: ¿paliativa o preventiva?

Después de la realidad que, a grandes rasgos, hemos descrito, la respuesta parece obvia. La formación inicial que reciben los profesores, en general, no confiere suficientes conocimientos —de todo tipo— a los profesores, lo que hace patente otra de tantas de las incoherencias que apuntábamos en el punto anterior. De ahí que podamos afirmar que la formación permanente es más paliativa que preventiva, y sería deseable un nivel más alto de profesionalización.

Un término que parece haber sido desechado, o al menos relegado, es el de *reciclaje*, en su lugar se utiliza de forma, creemos, más eufemística, el término *actualización*. La idea de este cambio conceptual es muy válida, pero poco real. El concepto de *actualización* se refiere a una puesta al día, es decir, unos conocimientos que se tienen y que hay que renovar. El término de *reciclaje* se refiere a un cambio en los conocimientos, a partir del proceso de formación.

Actualmente, lo que se está dando en la mayoría de casos es un reciclaje. Un profesorado con unos conocimientos que no son válidos para el ejercicio profesional docente y que se deben transformar en otro tipo de conocimientos ajustados al mundo educativo.

Pensemos, por ejemplo, en los profesores de primaria: deben trabajar la educación para la salud, para la paz, de valores, educación vial... o en los profesores de secundaria, todo lo relativo a estrategias metodológicas, características de los alumnos, transferencia de conocimientos, análisis crítico de la realidad, funciones educativas y de orientación personal, académica y profesional, cuestiones organizativas de centro, trabajo colaborativo... La formación permanente ha de abordar todo eso y... más. ¿Es una actualización, cuando el profesorado no ha tenido ningún tipo de formación previa en esos ámbitos, o es realmente un reciclaje? Sin lugar a dudas se trata de un reciclaje, donde se pretende transformar la figura de químico, filólogo... en profesores educadores.

4. ¿Dónde se genera la formación permanente?

El título de este artículo plantea la formación dentro y fuera de la escuela. Esos son los espacios físicos donde se produce la formación permanente. Pero también podemos plantear dos espacios «vitales»: dentro y fuera de uno mismo, generando cuatro líneas de formación permanente que se deben dar de forma paralela y lo más coherentemente posible. Implica que nos decantemos explícitamente por la síntesis de la formación permanente, entendiendo que definirla como procesos antitéticos llevaría a una formación parcial que no conduciría ni al desarrollo profesional del docente, ni a la mejora de la calidad educativa.

Cuando planteamos la formación permanente desde los espacios «físicos» en que se desarrollan, hacemos alusión clara al plan de formación permanente del profesorado que diseña cada comunidad autónoma.

En la mayoría de modalidades formativas se distinguen unas actividades que van dirigidas al profesorado interesado, que se ofertan, fundamentalmente, en formato de «curso» y que se realizan en un lugar accesible atendiendo a diversos criterios. Otras son las que grupos de profesores unidos por intereses comunes —constituyan estructuras organizativas o no (equipo directivo, equipo docente, departamento...)— solicitan una actividad formativa que se desarrolla en el propio centro y de la cual deberán presentar un informe o una memoria una vez concluida la actividad.

Es decir, cuando planteamos la formación permanente desde las posibilidades del espacio físico donde se desarrollan, las alternativas están claras. Unas se ofrecen desde las instancias político-educativas y otras se aprueban bajo demanda de los propios usuarios.

En cualquier caso, estas actividades han de responder a unas necesidades o prioridades que las instancias político-educativas han establecido previamente y que, por lo tanto, responden a unos intereses políticos del momento, que se concretan tanto en los objetivos y en los contenidos como en la metodología y en los recursos destinados a cada modalidad formativa. Estos criterios son fundamentales en la selección y aprobación de actividades.

No podemos olvidar que la formación permanente está al servicio de quien la gestiona, aunque se pretenda enmascarar diciendo que está al servicio de la sociedad porque ésta es quien, en definitiva, la sufraga.

En este sentido, no podemos dejar de citar a Giroux (1990: 58) cuando afirma que:

[...] si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del currículo y la pedagogía, harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas. Inconscientemente pueden acabar confirmando determinadas formas de desarrollo cognitivo y disposicional que más que poner en entredicho, afiancen formas existentes de opresión institucional. Definiciones comúnmente aceptadas, por ejemplo de trabajo, juego, logro, inteligencia, dominio, fracaso y aprendizaje, son categorías socialmente construidas que arrastran consigo el peso de intereses y normas específicos. Ignorar este aspecto decisivo equivale a renunciar a la posibilidad que tienen, tanto los estudiantes como los profesores, de configurar la realidad según una imagen diferente de la que les viene socialmente prescrita e institucionalmente legitimada. El hecho de que quienes trabajen en el currículo no valoren que, además de la predicción, el control y la eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político.

No pretende ser una crítica, sino sencillamente una constatación que, por otra parte, parece lógica, puesto que son las actividades que tienen un apoyo económico que surge del erario público que gestiona una instancia determinada con una ideología determinada y que después otorga un reconocimiento administrativo y académico que facilita cuestiones laborales (traslados, oposiciones, sexenios, comisiones de servicio...).

En cualquier caso, consideramos que es un tipo de formación que debe hacerse, aunque ya, en la manera en que se hace, se le puedan poner objeciones desde el enfoque inicial del plan. No entraremos en esas objeciones, tan sólo lanzamos una pregunta al aire: ¿por qué debe haber un plan de formación permanente diseñado, gestionado y avalado por instancias político-administrativas, cuando no existe de ningún otro cuerpo profesional?

Podemos entender también la formación permanente ubicando ésta en espacios «vitales»: dentro y fuera de uno mismo. Ésta es la formación que constituye un elemento fundamental para que realmente se pueda aprovechar en toda su amplitud la formación generada en los espacios «físicos» que señalábamos.

Se ha hablado mucho de la necesidad de crear una formación surgida de los intereses comunes, de actividades que promuevan un desarrollo profesional cooperativo..., y es cierto, y es necesario, y es importante. Pero eso no es óbice para dejar de lado la formación que ha de generarse desde el interior de uno mismo, como profesional, aunque venga influido por fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y que nosotros incorporamos a nuestra vida.

No puede existir una formación permanente que tenga una plasmación clara en el quehacer cotidiano si no ha pasado por el interior de uno mismo, que lo haya analizado, argumentado, incorporado a la manera de pensar y de hacer.

Por ello señalamos como elementos fundamentales en la formación permanente el sumergirse en uno mismo y reflexionar y definir algunos aspectos, como las actitudes que tenemos y manifestamos frente a la vida, en general, y la educación, en particular: ¿cuál es nuestro *ranking* de prioridades en la vida? ¿Y en la educación? ¿Qué entendemos por cada una de ellas? ¿Qué significa la escolarización obligatoria? ¿Qué papel hemos de jugar como profesores educadores? ¿Cómo entendemos las diferentes problemáticas socioeducativas a las que nos enfrentamos (diversidad de alumnado, tolerancia, multiculturalidad...)? ¿Cómo se ve desde el otro lado de la barrera (desde los alumnos, desde los padres, desde los compañeros...)? Es decir: ¿hasta qué punto manifiesto y vivo en una actitud empática? Etc, etc.:

[...] poniendo en tela de juicio las certidumbres habituales (teorías) llegarán a ser más coherentes las interpretaciones y los juicios de los educadores, y menos dependientes de los prejuicios y dogmatismos de que está saturada la mentalidad educativa reflexiva. (Carr y Kemmis, 1988: 126)

Es decir, el profesorado ha de acostumbrarse a plantearse cuestiones que parecen incuestionables. Ir más allá de lo evidente y plantear los porqués de las acciones que se realizan.

Quizá comporte estados de incertidumbre, sobre todo inicialmente, pero a la larga ofrece confianza en uno mismo, porque consigue tener argumentos para sus actuaciones.

Decíamos que era importante y necesaria esa inmersión en uno mismo, pero ésta ha de llevar a una inmersión en el propio contexto de actuación. No

puede haber una formación permanente que no analice el contexto próximo, real y cotidiano como algo personal, como algo que cuando acaban las clases sigue formando parte de uno mismo, porque realmente uno mismo forma parte de ese contexto.

El municipio, el barrio, tiene un devenir sociocultural que ha de comprenderse. Si se quiere incidir en él, no se puede trabajar contra la corriente de la historia particular de la comunidad con la que estamos trabajando. Con todo, el contexto más próximo es el que está formado por la comunidad educativa del centro (padres, alumnos y profesores). Este contexto debe aprehenderse como un cúmulo de conocimientos y experiencias que conforman vidas diferentes que en un momento determinado confluyen y, por ello, deben —en cierto sentido— «contagiarse», aunque eso implique conflictos, que se deben asumir como generadores, impulsores de nuevas maneras de entender las relaciones personales, las tareas educativas, los compromisos profesionales...

Otro elemento del contexto son los medios de comunicación, con los que parece que la escuela hace tiempo que ha iniciado un combate. Un combate perdido de antemano, al menos tal como se ha focalizado. Los medios de comunicación tienen una fuerza que no se puede combatir con discursos, ni dándonos la vuelta. El profesorado está inmerso en la sociedad que gira, progresa o regresa de la mano de los medios de comunicación. Por lo tanto, la única manera de combatirlos es entenderlos, aceptarlos, aprovecharlos educativamente y vivir la contrarréplica de los valores que promueven y con los que no estamos de acuerdo. No podemos/no debemos criticar, por ejemplo, el consumismo que incita los medios de comunicación mientras no seamos capaces de renunciar a los productos que ese consumismo nos ofrece. Sí que podemos reflexionar sobre ello e intentar ser críticos y coherentes. Esa actitud es la que se puede/se debe potenciar en los alumnos a partir de nuestras propias experiencias y compromisos sociales.

Para acabar, señalar que la UNESCO (1990: 27) ya sugería que:

[...] la idea de formar al hombre para el cambio debe convertirse en la idea esencial. Adaptarse al cambio ya no es suficiente. Toda formación debe permitir prever el cambio, con el fin de orientarlo y dominarlo.

Ésta es, sin duda, una de las funciones que deben desempeñar los profesores, los educadores y que, por lo tanto, deben tener asumida como una característica propia. Para ello se conjugan tres procesos que no pueden deslindarse en absoluto: *Procesos institucionales de centros y administración* que favorezcan y potencien —con políticas coherentes y con recursos económicos y humanos— los *procesos de formación* global del profesorado como cuerpo profesional (formación inicial y permanente) que se apoyen y, a su vez, promuevan *procesos de investigación* generados a partir de la propia práctica cotidiana, provocando un círculo en el que cuanto más te comprometes, más compromisos te demanda.

Somos conscientes de las dificultades que conlleva la puesta en marcha de esos procesos y las dificultades que comporta especialmente la formación de los

profesores, porque se dedican, nos dedicamos, a una profesión altamente compleja y difícil, pero ¿quién dijo alguna vez que esta profesión era fácil? Lo cual no deja de darnos disgustos pero también satisfacciones y hemos de entender y aceptar que:

[...] el viaje, aunque placentero, es arduo de seguir. Porque el subir fatiga más que el bajar. Y, sobre todo, la luz, a medida que crece acaba por deslumbrar y hasta por cegar (Dante: *La divina comedia*).

Bibliografía

- BARRIOS, Ch. (1998). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BRICALL, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS, J. (1999). «El sentido educativo de la educación». En PÉREZ, A.I.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 448-462.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/ Santillana.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- HARGREAVES, A. (1997). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- ICED (1987). *La reforma universitaria española. Evaluación e Informe*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría general.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MASSA, C. (ed.) (1999). *Escritores, intelectuales, profesores*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Libros Buendía.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Secundaria Obligatoria*. S.P. Madrid: MEC.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C.; MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la universidad*. Sevilla: GID.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999). «El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes». En PÉREZ, A.I.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 636-660.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.