

## UNA PANORAMICA DE LA FORMACION EN EJERCICIO: ENFOQUES Y TENDENCIAS

---

*Mercedes González Sanmamed*

Nos proponemos en este trabajo ofrecer algunas reflexiones en el marco de la formación de profesores, centrándonos específicamente en la etapa de formación durante el ejercicio profesional.

Digamos primeramente que a pesar de que la atención al perfeccionamiento del profesorado de una manera sistemática es reciente (los trabajos se centraron sobre todo en la formación inicial), el período de formación en ejercicio constituye un ámbito de conocimiento de enorme importancia cuyo estudio e investigación cobra cada día mayor interés y relevancia, lo que nos permitirá disponer de una base conceptual lo suficientemente amplia como para derivar una praxis más rica. Sin embargo, hasta el momento, se puede decir que en general no ha habido la necesaria relación entre los marcos teóricos derivados de la investigación-reflexión sobre el tema y las actividades desarrolladas. Resulta evidente que una cosa es sugerir que hacen falta cambios y otra concebir el modo viable de realizarlos.

Centraremos este estudio en la explicación y valoración crítica de los enfoques que han determinado y guiado la operativización del perfeccionamiento hasta ahora, vislumbrando aquellos que podrán adoptarse en el futuro en atención a los aspectos no perfilados ni atendidos adecuadamente.

Dos han sido las tendencias que han dirigido el desarrollo de la formación en ejercicio. Una mirada a las actividades que se han realizado (y en ocasiones se realizan) bastaría para confirmar nuestras palabras.

Estos dos enfoques a los que nos referimos son:

- a) central-periférico: se pretende dar respuesta a las necesidades derivadas del sistema educativo
- b) periférico-periférico: prima, sobre todo, la consideración de las necesidades de los profesores.

Previo al análisis más en detalle de las características de cada uno, realizaremos algún comentario general que nos servirá para introducirnos en el tema.

Diremos, en primer lugar, que llama poderosamente la atención la coincidencia entre los nombres otorgados a estos enfoques y las denominaciones referidas a los modelos del ámbito de la difusión de las innovaciones. Podemos verificar el empleo de estos términos con respecto a la innovación educativa en trabajos como los de: Gimeno (1983), Schon (1971), Stenhouse (1984), etc.

Obviamente cada uno de los enfoques insiste en una determinada concepción de la formación en ejercicio, sus propósitos y posibilidades, desarrollando un marco y unas estrategias que permitan su puesta en marcha. Sin embargo, no sería correcto considerarlas antagónicas y excluyentes, ya que, se debe insistir en su potencial complementariedad, que en ocasiones ha podido percibirse claramente. Esta complementariedad se exige, además, al comprobar que por sí solo, ninguno de los enfoques puede considerarse "perfecto", "ajustado" y "bueno".

Después de estas matizaciones vamos a centrarnos en el *enfoque central-periférico*. Ha sido el predominante: las decisiones en torno al perfeccionamiento se toman por la Administración Educativa, siguiendo en ocasiones, las recomendaciones de los expertos en el tema. Así pues, "se programa para los profesores, pero, sin los profesores".

Ciertamente ha sido la Administración la principal gestidora de las actividades de formación en ejercicio. Pero además a ella se le han confiado los recursos dedicados a estas tareas, con lo cual su posición resulta altamente privilegiada, como controladora y distribuidora frente a otras propuestas más modestas en cuanto a medios y posibilidades de acción.

A pesar de que las competencias de la Administración se distribuyen a distintos niveles según se trate de una planificación nacional, regional o local, el modelo en sí, permanece inalterable, sólo varían los órganos de decisión, que en todo caso seguirán las prescripciones ya determinadas e impuestas.

Al hablar de la Administración como organizadora del perfeccionamiento nos referimos sobre todo a dos instituciones que son las que en "la práctica" han planificado, desarrollado y puesto en marcha las actividades de formación en ejercicio: la Inspección Educativa y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). El análisis de los textos legislativos nos permitiría descubrir y comprender el alcance de los cometidos de ambas en relación al perfeccionamiento del profesorado. Las limitaciones de este trabajo nos impiden plasmar aquí el recorrido histórico que nos ofreciera una panorámica de lo que estamos describiendo (Véase González Sanmamed, 1986). Habría que citar también a la Universidad; no como institución encargada directamente del perfeccionamiento, sino porque, sus profesores, a título individual, han impartido actividades de formación en ejercicio organizadas por otras instituciones como las ya apuntadas, y la propia Universidad Nacional a Distancia desarrolló programas de Actualización y Especialización. Efectivamente, la Universidad ha atendido, aunque en pequeña escala la formación en ejercicio. No podemos olvidar las reticencias y recelos que existen tanto por parte de los docentes como de la propia Universidad para la asunción de estas tareas de perfeccionamiento. Los docentes de EGB se han quejado de que los profesores de la enseñanza superior están demasiado alejados de la escuela y pecan de teóricos, por lo que no les merecen mucha confianza (OCDE, 1985). También es cierto que la Universidad no ha hecho mucho por salir al encuentro de los profesores, desentendiéndose de sus problemas y dificultades que podría perfectamente asumir a través de su potencial investigador.

Después de la explicitación y concreción del modelo central-periférico en la realidad de nuestro país (sobre todo anterior a la creación de los CEP) pasaremos a exponer sus características. Para Becher (1980, citado por Gimeno, 1983, p. 177) en este modelo tiene que haber un centro generador de ideas en puntos centrales del sistema que podrán irse diseminando a los que se ocupan de la práctica o periferia de la educación.

Schon (1971, citado por Stenhouse, 1984, p. 282) al tratar la difusión de la innovación articula este modelo en torno a tres elementos básicos:

- a) La innovación que ha de ser difundida existe, plenamente realizada en lo esencial, antes de su difusión.
- b) Difusión es el movimiento de una innovación desde un centro hacia sus usuarios definitivos.
- c) La difusión dirigida es un proceso, centralmente controlado, de diseminación, perfeccionamiento y suministro de recursos e incentivos.

La adaptación de estos principios a la formación en ejercicio nos permiten observar las siguientes características:

- Las actividades de perfeccionamiento se programan desde instancias lejanas a los profesores y se ofrecen a los docentes, quienes no tienen posibilidad de réplica.
- Las actividades se planifican en función de las necesidades que el sistema siente, o sentirá por la previsión de cambios y variaciones en el currículo, disposiciones legales, etc. Es el profesor el que se desplaza generalmente, para asistir a las actividades ofertadas.
- A pesar de que la puesta en marcha del programa de formación en ejercicio parece estar totalmente controlado se deja al arbitrio de los profesores la aplicación de "lo aprendido". También se suele prescindir de la verificación de los resultados.

Desde esta perspectiva el educador es un mero receptor de lo que otros organizan para él, y además, un libre ejecutor en su aula en la que goza de plena autonomía. Al no darse un seguimiento de los resultados, puesto que el programa finaliza al terminar la actividad, se corre el riesgo de que los profesores también den por concluido su "tiempo de formación" y no continúen autoformándose. Y, lo más grave sucede si, al llegar a sus clases, no se hacen eco de lo realizado en la actividad de perfeccionamiento y continúan con sus rutinas. De esta forma, la formación en ejercicio se asemeja a los farolillos de la plaza que sólo se encienden el día de la feria y permanecen olvidados el resto del año.

Nuestra experiencia nos permite puntualizar que en ocasiones la imposibilidad de incardinar "lo aprendido" en las actividades de perfeccionamiento radica, en que éstas se realizan como acciones aisladas, puntuales, que el maestro ha de englobar dentro de su sistema de enseñanza, introduciéndolo en la complejidad de los procesos de su aula y de la institución en la que se desenvuelve. Es decir, a veces, surgen problemas para resituar las aportaciones de las actividades de perfeccionamiento y especialización.

Es una opinión general que de la mayoría de los cursillos ha quedado poco más que el título que entregaban por la asistencia, porque la transformación del trabajo del aula ha sido escasa.

En lo que respecta al *enfoque periférico-periférico* se basa en las necesidades formativas de los profesores derivadas de su ejercicio profesional. Con ciertas matizaciones esta ha sido

la vía desarrollada, en el contexto español, por los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) consideran la formación como una labor continua de compromiso y actuación personal, definiendo un modelo de perfeccionamiento basado en la reflexión sobre la propia experiencia y en el intercambio a partir de los grupos de trabajo. Han potenciado el camino de la renovación y la transformación en la escuela, aportando criterios de análisis de las situaciones que se vivían, métodos de trabajo activo, técnicas y actitudes científicas. Todo ello ha permitido la innovación y la investigación en las escuelas.

La deficiente formación inicial del profesorado y la insatisfacción frente a las ofertas de formación de la Administración, hizo sentir a los docentes la necesidad de organizarse para su propia autoformación y reciclaje, a través de asociaciones de carácter pedagógico cuyas actividades partían de las necesidades realmente vividas por los enseñantes, buscando la relación y las aportaciones de otros colegas.

Parece pues, que a través de las Escuelas de Verano se ha suplido algo que la Administración debía hacer y no hacía: facilitar el encuentro de los enseñantes para el intercambio y la renovación.

No es nuestro propósito abordar en profundidad la complejidad de fuerzas y condicionantes que rodean a los MRP y su manifestación externa más representativa (las Escuelas de Verano). Hay que pensar que el grado de implantación y la calidad alcanzada varía en los diferentes puntos del país en función de sus particularidades sociales, culturales, políticas e históricas.

Digamos por último, que han aparecido voces críticas que acusan a los MRP de haberse convertido en un nuevo instrumento de la escuela tradicional o de una escuela elitista que ha introducido medios y técnicas sin cambiar los contenidos ni modificar la concepción de la enseñanza y de la educación.

Volviendo al modelo periférico-periférico, parece evidente que el profesor deja de ser un mero ejecutor y pasa a desempeñar un papel destacado en todo el proceso de formación en ejercicio.

Si a través del perfeccionamiento se pretende mejorar a los profesores, en coherencia esta mejora debe hacerse con ellos y desde ellos, como una mínima garantía de no caer en el fracaso.

El profesor debe ser parte activa en la planificación de su formación. Hyer (1978) afirma: "Los educadores rechazan que se les impongan decisiones. Hay que hacerlos intervenir en los trabajos de investigación, en la planificación y realización de las transformaciones educativas. Hay que hacer agentes de cambio de los docentes, y no utilizarlos o manejarlos para obtener de ellos el cambio" (p. 60).

La aceptación de que el profesor debe tomar parte en el diseño, realización y evaluación de la formación en ejercicio supone la reconceptualización del papel de los profesores, como personas competentes que analizan y reflexionan sobre sus actuaciones buscando una mayor comprensión de su práctica, que le permita superar sus dilemas y conflictos a través de la búsqueda de alternativas a las acciones de su aula.

La búsqueda de modelos de perfeccionamiento más potentes nos lleva a decir que la actualización profesional tiene que salir al encuentro de las necesidades del profesor. Una for-

mación en ejercicio que no contribuyera a afrontar los problemas con los que se enfrentan los profesores en sus clases sino que únicamente posibilitara la adquisición de las cualificaciones que ayudaran a los docentes en su promoción profesional o de aquellas habilidades requeridas por la implantación de un nuevo currículo, sería francamente ineficaz, reduccionista en su planteamiento y exigía en sus realizaciones al no considerar el abanico de posibilidades a las que podía optar, dejando clara la disonancia con sus potencialidades.

Ya hemos hablado anteriormente de la falta de acierto al considerar ambos enfoques como contrarios. Y ello, además de las razones ya apuntadas, por la posibilidad -y necesidad- de confluencia entre ambas perspectivas.

Efectivamente existe una vía superadora en la que se refleja la relación dinámica entre los enfoques originarios.

Nos referimos al *modelo periférico-central*, que se dirige a corregir las deficiencias del enfoque central-periférico y periférico-periférico, rectificando el "olvido" del primero de las necesidades formativas del profesor y mejorando los recursos disponibles del segundo.

El Proyecto de Reforma de la Formación de los Profesores no universitarios del MEC (1984), en el apartado referido a la formación en ejercicio expresa:

Tan incorrecto sería pensar en un sistema de perfeccionamiento al margen de los profesores, sin contar con sus necesidades (sistema central-periférico), como reducir el mismo a la satisfacción de las necesidades sentidas por los profesores (sistema periférico) que no se corresponden siempre con las necesidades de cambio del sistema pedagógico. Es preciso coordinar estos dos enfoques, logrando una estructura en la que, con la participación del profesorado, se atiendan las necesidades sentidas y objetivas de actualización del sistema en general, y de la formación de profesores en particular (p. 8).

Y la estructura que responderá al modelo periférico-central será, con ciertas matizaciones el Centro de Profesores (CEP). Stenhouse (1984) siguiendo la terminología de Schon (1971) considera los Teachers Centers, dentro del modelo centro-periferia, como estructuras que responden al modelo "imán" o "de proliferación de los centros" asociados desde el punto de vista administrativo a las autoridades locales.

En el informe de la OCDE (1985) se advierte que los análisis realizados han confirmado que los centros pedagógicos o centros de profesores son muy diferentes de un país a otro e incluso dentro del mismo país, tanto en lo relativo a las formas y tendencias como a su difusión.

En general, parece que la característica básica de estos centros radica en que son organizados por los propios profesores, con objetivos realistas, siendo la asistencia totalmente voluntaria. Los objetivos van desde aportar diversos tipos de material al profesorado: equipos audiovisuales, reprografía, etc.; a la celebración de grupos de estudio y trabajo, así como otros servicios de tipo social-comunitario.

Con respecto a su origen diremos que surgieron en Inglaterra hacia los años 60 en un momento complejo por la puesta en marcha de nuevos proyectos curriculares y de reajustes y reformas en el sistema educativo inglés. Posteriormente han sido varios los países que han adoptado esta iniciativa, entre ellos: Estados Unidos, Japón, Italia, España,...

Rebore (1982) señala que en EE.UU. los Teachers Centers son empleados por la National Education Association para ayudar a los profesores a conseguir más control sobre las innovaciones curriculares. Para Schmieder y Yarger (1974) son cuatro los objetivos sobre los que se ha enfocado la atención a este tipo de centros en EE.UU.:

- Conexión formación inicial-reciclaje
- Integración del desarrollo del currículum y del desarrollo profesional de los docentes.
- Comunicación de experiencias y recursos entre los diferentes miembros del conjunto educacional (estudiantes, docentes, administradores, etc.)
- Renovación continua del profesorado.

Landsheere (1979) conceptualiza a los Teachers Centers como "centros autónomos de animación pedagógica, de investigación y perfeccionamiento" (p. 144).

En nuestro país, Maravall (1984) afirma que los Centros de Profesores:

deben ser las instituciones básicas para llevar a cabo la política de perfeccionamiento del profesorado, cercanos a la práctica docente, en las que los profesores intercambien sus experiencias y dispongan de los medios precisos para su puesta al día, ubicándose en ellos los recursos materiales y humanos precisos (p. 78).

Tanto en el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado (MEC, 1984) como en el Decreto de Creación y Funcionamiento de los Centros de Profesores (Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre) se realiza un rápido balance de lo acontecido en materia de perfeccionamiento en España explicitando las razones que recomiendan apostar por la alternativa de los Centros de Profesores.

Parece pues evidente que los CEP han abierto una nueva vía en la formación en ejercicio; teóricamente sus posibilidades son amplias, pero será fácil comprender que su éxito dependerá sobre todo de los docentes, en cuanto que, sujetos activos de su propia formación, serán los que gestionen la organización y desarrollo de las actividades de formación en ejercicio, estableciendo las relaciones oportunas con el Sistema y la Administración.

Pensamos que a pesar de que las presiones económicas y la reducción de subvenciones para la educación puede hacer pasar a estos -y cualquier otros- centros por penurias financieras, no parece probable que vayan a desaparecer, los profesores no dejarán que desaparezcan. No en vano ha sido reconocido su papel de profesional competente con capacidad para planear y decidir] y a través de estos centros que le han ofrecido medios y espacios para su formación (autoformación y formación en grupo) se han permitido (gracias al apoyo decidido a los profesores y a la atención a sus necesidades) posibilitar el desarrollo no sólo de estos docentes, sino de todos los que componen el equipo educativo.

Con respecto a las críticas pensamos que algunas, como avisos y recomendaciones será preciso atenderlas con vistas a la continua mejora; otras, dirigidas desde el miedo a las innovaciones, la desconfianza en las posibilidades de los profesores y la defensa de los "esquemas establecidos" sería recomendable resituirlas en su origen, analizando y comprendiendo las coordenadas que las provocan y amparan.

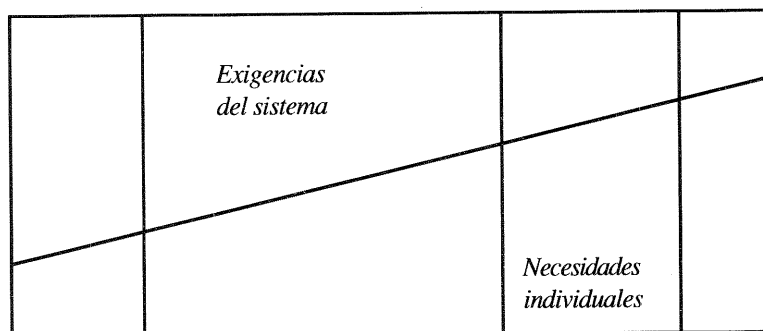
En el citado informe de la OCDE (1985) recomiendan que se debe proceder al análisis en profundidad de los Centros de Profesores, a fin de evaluar su eficacia presente y potencial en relación con otras estrategias de formación en ejercicio.

Con todo lo que acabamos de exponer resulta significativo que una formación en ejercicio que busque únicamente dar respuesta a los avances e innovaciones propias de un sistema educativo en constante evolución será tan reduccionista y limitada como aquella otra que se programe para atender exclusivamente las exigencias de los docentes fruto de sus deficiencias

e inseguridades motivadas muchas veces por una formación inicial inadecuada, y que no siempre traducen con fidelidad los cambios que acontecen en el sistema escolar.

Parece pues, que la formación en ejercicio ha de responder al conflicto que surge de la confrontación entre las exigencias del sistema educativo y las exigencias de los profesores.

En el informe de la OCDE (1985, p. 19) proponen un diagrama (basado en GETZELS y GUBA 1957) "Social behaviour and the administrative process", en *School Review*, n.º 65.) en el que vienen a conjugar las exigencias del sistema y las necesidades individuales con las cinco finalidades primordiales a las que estiman debe dirigirse la formación en ejercicio.



Finalidad 1: Realización de tareas del personal de un grupo

Finalidad 2: Realización de tareas individuales.

Finalidad 3: Mejoramiento de las perspectivas de la carrera.

Finalidad 4: Conocimientos profesionales.

Finalidad 5: Educación personal.

Con este recorrido por alguno de los temas objeto de reflexión para todos aquellos que, desde uno u otros planteamientos se acercan a la formación en ejercicio, no pretendemos hacer una valoración definitiva de los procesos y resultados que se han alcanzado en las últimas décadas, sino solamente ofrecer pautas y esquemas de trabajo que puedan guiar una discusión en la que se contrasten los puntos señalados aquí y otros que pudieran surgir de forma que en el futuro se cuente con mayor conocimiento y experiencia para optar por aquellas modalidades y estrategias de formación más adecuadas y eficaces.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1980): *La investigación pedagógica y la formación de profesores* Madrid, SEP-CSIC.
- AA.VV. (1981): *El profesor: Formación y perfeccionamiento*, Madrid, Escuela española.
- CAIVANO, F. (1983): "Renovación pedagógica y escuelas de verano", en *Perspectivas actuales en sociología de la Educación*, Madrid, ICE Autónoma, pp. 387-409.
- DEBESSE, M y MIALARET, G (1982): *La formación de los enseñantes*, Barcelona, Oikos-Tau.
- DE LA ORDEN, A. (1982): "El perfeccionamiento del profesorado en servicio", *Studia Paedagógica*, 10, julio-diciembre, pp. 25-37.

- EGGLESTON, S.J. (1978): *El docente: su formación inicial y permanente*, Buenos Aires, Marymar.
- ELEJABEITIA, C. et al. (1983): *El maestro: Análisis de las escuelas de verano*, Madrid, EDE.
- ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*, Madrid, Narcea.
- FAYOL, M. (1986): "Former les maitres. Propositions pour une stratégie". *Revue française de pédagogie*, 75, pp. 7-12.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*, Alcoi, Marfil.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Ministerio de Universidades e Investigación.
- GIMENO, J. (1983): "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad", en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 166-187.
- GOBLE, N. y PORTER, J. (1980): *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Madrid, Narcea.
- GOMEZ RODRIGUEZ, A. (1984): *Los movimientos de renovación pedagógica y la formación del profesorado*, documento presentado al I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Barcelona (policopiado).
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1986): *La formación en servicio del profesorado de EGB: Marco teórico descriptivo en la provincia de Orense*, Memoria de Licenciatura, Facultad de Filosofía y CC. Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- HENRIQUEZ, S. (1980): "Tendencias actuales y futuras sobre la formación de profesores en Europa Occidental", *Studia Paedagógica*, 14, julio-septiembre, pp. 39-53.
- HYER, A. y MC. CLURE, R. (1978): *La función del docente: sus modificaciones y consecuencias*, Buenos Aires, Marymar.
- IMBERNON, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi de la formació dels formadors*, Baranova, Barcelona.
- LANDSHEERE, G. de (1979): *La formación de los enseñantes del mañana*, Madrid, Narcea, 2.<sup>a</sup> ed.
- LYNCH, J. (1977): *La educación permanente y la preparación del personal docente*, Hamburgo, Instituto de Educación de la Unesco.
- MARAVALL, J.M. (1984): *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia.
- MARIN, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado" *Revista de Educación*, 269, febrero-abril, pp. 101-119.
- MARTINEZ MUT, B. (1983): *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*, Madrid, Anaya.
- MEC (1984): *Proyecto de reforma de la formación del profesorado* Madrid, abril, (policopiado).
- MONTERO, M.L. (1985): *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento del profesorado de EGB*, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y CC. Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- OCDE (1985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*, Madrid, Narcea.

- PEREYRA, M. (1984): "La filosofía de los Centros de Profesores. Las alternativas del modelo británico", *Cuadernos de Pedagogía*, 114, pp. 17-23.
- REBORE, R. (1982): "*Personnel administration in education a management approach*", Englewood cliffs, Prentice Hal.
- SCHMIEDER, A y YARGER, S. (1974): "Teacher/Teaching Centering in America", *The Journal of Teacher Education* 25 (1).
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- STEVENSON, R. (1987): "Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research" *Teaching and teacher education*, Vo. 3, n.º 3, pp. 233-248.
- TABACHNIK, B.P. y ZEICHNER, K.M. (1986): *The development of teacher perspectives: Final report*, Wisconsin Center for Education Research.
- TAYLOR, W. (1980): "Professional development", en HOYLE y MEGARRY: *Professional development of teachers*, London, Kogan Page, pp. 327-339.
- VAZQUEZ, G. (1976): *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*, Pamplona, Eunsa.
- VIDORRETA, C. (1980): "Problemática del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio", *Boletín de la Inspección Básica del Estado*, 2, 3, pp. 63-79.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1977): *La formación del profesorado. Nuevas Contribuciones*, Madrid, Santillana.