



CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

JUAN MANUEL ESCUDERO (*)

INTRODUCCIÓN: EL ESCENARIO COMPLEJO DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA FORMACIÓN HOY

La formación del profesorado, sea inicial o en ejercicio, es considerada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover las reformas y mejoras que la sociedad reclama hoy de los sistemas escolares y la educación. Merece ser considerada, asimismo, como un escenario propio para la provisión de diversas oportunidades y experiencias para el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera docente, sin olvidar, además, su valor expresivo y constituyente de experiencias, relaciones y significados que permitan a los docentes construir el sentido de su trabajo y dotarlo de propósitos y orientación en tiempos como los actuales, sin duda complicados. Y, tanto en el contexto de reformas, donde la formación adquiere a veces un carácter instrumental, como en su acepción más amplia, como facilitadora del desarrollo continuado del profesorado, la formación como facilitación y estimulación del aprendizaje de los docentes representa un trayecto de obligado recorrido para, a fin de cuentas, hacer posible el aprendizaje de los alumnos, así como la interrogación sobre el mismo y su mejora.

Es bien cierto, a su vez, que una política aceptable de formación tiene que ir acompañada de otras paralelas y simultáneas que dispongan múltiples apoyos a los docentes, así como los reconocimientos y afirmaciones que merece una profesión como ésta de la que cada vez se esperan más y más contribuciones en los tiempos que corren. El enorme elenco de expectativas, requerimientos sumamente ambiciosos y complejos, traducidos en las tareas y misiones encomendadas hoy a las instituciones escolares y a sus profesionales (Hargreaves y Goodson, 1996), no podrán ser mínimamente satisfechos a menos que las administraciones y gobiernos concierten políticas decididas y ambiciosas en los frentes a los que acabo de referirme. El rediseño de la profesión docente a que estamos asistiendo exige, desde luego, otro tanto de las políticas de profesorado, y particularmente en lo que atañe a los contextos, contenidos, metodologías y procesos de formación, sin olvidar las condiciones de acceso a la profesión y desempeño de su trabajo, ni el reconocimiento social, cultural y económico, lejos hoy de lo que sería deseable (Darling Hammond, 1997).

El rediseño de la profesión docente, en sus vertientes de formación así como también en las que atañen a su estatuto profesional y condiciones de trabajo,

(*) Universidad de Murcia.

atraen por doquier nuevos énfasis y atenciones. No hay informe nacional o internacional sobre la educación elaborado en la última década, por acotar un lapso de tiempo más cercano, que no haya insistido reiteradamente sobre el particular. Se han formulado, incluso con urgencia, medidas y propuestas de muy diversa naturaleza. (Smylie, 1994; Delors, 1996; Smyth, 1997; Darling Hammond, 1998). El eje argumental sobre el que suelen asentarse se muestra aquí y allá de forma reiterativa: el final de siglo está reclamando una profunda reestructuración de los sistemas escolares, y la mejora de éstos ha de incluir necesariamente una profunda revisión y reconstrucción de la profesión docente.

En efecto, desde la formación inicial y el control del acceso a la docencia, hasta las condiciones de contratación y de trabajo, pasando por la conformación de nuevos escenarios que estimulen, apoyen y faciliten el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la carrera profesional, son, por citar sólo algunas, facetas de la profesión docente sometidas a consideración. El foco central de todo ello apunta inequívocamente en esa dirección: reconstruir y mejorar las políticas *de y para* el profesorado como condición indispensable para mejorar el funcionamiento interno y los resultados, los procesos y las contribuciones sociales y personales, de los sistemas educativos.

Como una muestra de lo que estoy diciendo, basta citar a título ilustrativo el más reciente Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Delors (1996); es un buen ejemplo de lo que trato de decir. De forma particular en su capítulo siete, dedicado específicamente al *personal docente*, se establece una posición diáfana al respecto, así como una serie de recomendaciones dirigidas a los distintos países y a sus políticas educativas. Dos referencias cabe destacar para subrayar tanto el contenido como el tono de los retos que al parecer de

la Comisión afectan hoy a la profesión docente. Tomando nota de las condiciones emergentes (sociedad de la información, civilización científico-técnica y mundialización de la economía) que están contribuyendo a conformar la que ha dado en denominarse *sociedad cognitiva* (véase también al respecto el informe titulado *Livre Blanc sur l'Éducation et la Formation* [1995] promovido por la Comunidad Europea [CE]), y previendo que algunas de sus características más distintivas se están traduciendo en la búsqueda del conocimiento y el aprendizaje durante toda la vida por los ciudadanos, se sostiene que todo ello significará:

esperar mucho del personal docente; se le exigirá mucho porque de él depende en gran parte que esa visión se convierta en realidad (p. 161).

Y, un poco más adelante, tras enunciar una amplia relación de las funciones más importantes de una escolarización y educación de calidad, cuyas implicaciones y retos para la profesión docente son fáciles de advertir, precisa:

para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo (del docente), pues no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere (p. 162).

En este mismo capítulo del informe, se esbozan, aunque de forma muy esquemática, algunas tendencias y recomendaciones que también me parece oportuno citar en esta introducción. Concretamente, en un punto específico en el que se habla de la calidad del personal docente, se hace hincapié en temas consabidos, y hasta tópicos, así como en otros emergentes en el contexto de las políticas educativas en curso y por venir. Entre los primeros, que no por manidos y adornados de alguna que otra retórica inconsecuente son menos im-

portantes, la contratación y dignificación laboral de la profesión docente, la formación inicial y continuada, o la cualificación de los formadores de profesores; entre los segundos, que representan desafíos y vías de desarrollos previsibles, la evaluación y control de la profesión, su incardinación y participación en la administración y gestión de los centros, las condiciones de trabajo estructurales (salario, por ejemplo) y profesionales (rediseño del puesto de trabajo, reorganización de los tiempos laborales, sistema de incentivos para el desempeño de la docencia en contextos socioeducativos difíciles, medios y recursos disponibles en el contexto de la nueva cultura de la sociedad de la información y comunicación, sistemas de apoyo y colaboración tanto con la comunidad como con los profesionales de asesoramiento y asistencia externa, etc.)¹.

Me ha parecido oportuno situar mis reflexiones al hilo de algunas propuestas y consideraciones como las aparecidas en dicho informe, porque, como es natural, se ha hecho acreedor a una amplia atención y reconocimiento tanto por el organismo patrocinador, como, asimismo, por la mirada global que intencionalmente ha procurado en relación con la educación del siglo que viene. Una buena demostración de este segundo aspecto aparece en la sabia decisión de convocar y oír las voces de una muestra de participantes bastante representativa de sensibilidades y contextos sociales, culturales y económicos diferentes. En cualquier caso, si realizáramos una revisión más amplia, considerando otros informes equivalentes producidos en los últimos años en diversos países, nos encontraríamos con propuestas básicamente convergentes en torno a los grandes temas y desafíos del presente y el futuro para los profesionales de la educación, y particular-

mente su formación y condiciones de ejercicio de la docencia. En los países occidentales puede apreciarse con claridad una toma de conciencia de las nuevas presiones y demandas que este final de siglo está depositando sobre los sistemas educativos, y, por ende, sobre el profesorado de forma muy particular, quizás hasta desbordante.

En estas coordenadas, la profesión docente ha llegado a convertirse en uno de los focos del sistema más sometido a presiones y requerimientos. Una fuente añadida a su complejidad estriba en que proceden de fuerzas no siempre homogéneas, resultan por ello de naturaleza dispar, y se traducen en expectativas y demandas del profesorado que, frecuentemente, mezclan lo razonable con lo paradójico o incluso contradictorio. Con todo ello, las exigencias y demandas, también valoraciones positivas y reconocimientos, no están componiendo precisamente una polifonía de voces concordantes. No es infrecuente que los alumnos y alumnas, así como sus familias, con sus correspondientes peculiaridades y expectativas socioculturales y económicas, las políticas educativas, la administración y los diseñadores de reformas, febrilmente empeñados en introducir cambios tras cambios en la educación, o el sistema productivo y las presuntas necesidades del mundo laboral, compongan una cacofonía de ruidos repleta de dilemas y contradicciones.

Las urgencias y demandas que se reclaman de la profesión docente componen un listón de expectativas y cometidos muy elevado, tanto en intensidad como en extensión. No es de extrañar, por tanto, que estén surgiendo, de un lado, discursos y proclamas ampulosas en torno al papel crucial del profesorado, su reconocimiento y dignificación, sus protagonismos y participación; pero, de otro, también la denun-

(1) Informes de características similares, elaborados en EEUU, coinciden en asuntos equivalentes, tal como, por ejemplo, puede verse en un resumen de las cuestiones y recomendaciones más importantes de la *National Commission on Teaching and America's Future at Teachers College* (ver DARLING HAMMOND, 1998).

cia de este fenómeno con epítetos tales como la sobrecarga incesante de nuevas responsabilidades, la intensificación de su trabajo, la devaluación, cuando no culpabilización exclusiva de los resultados escolares, a través, por ejemplo, de las calificadas como «políticas de vergüenza» (Garman, 1995; Smyth, 1995).

Están a la orden del día sucesivos y cambiantes retos profesionales que pretenden conducir al profesorado hacia nuevos ámbitos y tareas, la mayoría todavía por explorar y valorar con perspectiva en sus contribuciones y beneficios para la pretendida mejora de la profesión y, a través de su decisiva mediación, la educación de las nuevas generaciones. Las apelaciones a su participación y responsabilización en el gobierno y gestión de los centros, la asunción de nuevos protagonismos en el desarrollo del currículum, y al mismo tiempo la asunción de nuevas responsabilidades, la reclamación de su protagonismo en nuevas formas de desarrollo profesional coextensivas al propio quehacer docente en los centros, o la reclamación de una continua actualización y revisión de sus competencias científicas y pedagógicas, son, y conste que la relación no es exhaustiva, algunas evidencias de lo que quiero decir. Por si fuera poco, la emergente definición de la escuela infantil y primaria, y también los institutos, como *instituciones educativas totales*, se está traduciendo en la delegación de ciertas responsabilidades, hasta hace poco propias de la socialización primaria, asumidas por la familia u otras instituciones sociales, a las escuelas y los docentes. (Hargreaves, 1997; Tedesco, 1995).

Esta orientación, por muy loable y defendible que sea, no deja de intensificar, expandir y profundizar tanto las facetas más estrictamente profesionales de la profesión, como aquellas otras de carácter más genuinamente personal y social. De ese modo, si la ampliación de la profesionalidad más allá del estricto trabajo de aula supone de hecho un modelo profesional

mucho más multifacético y diversificado en competencias y actitudes profesionales, la profundización en las facetas morales, personales y sociales de esa misión integralmente educadora sitúa el perfil del docente que se reclama en dominios cercanos a lo ideológico, abiertamente comprometido con talentos, visiones y actitudes relativas a temas y valores de enorme calado social, cultural y político. Piénsese, por ejemplo, en los denominados temas transversales del currículum y su correspondiente apelación a un perfil de profesor idóneo para abordarlos con la seriedad y ecuanimidad que merecen.

Y todavía cabe señalar otra faceta de la profesión docente que empieza a esbozarse en diversas aproximaciones. Me refiero a la no menos vidriosa cuestión que afecta al deseable fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas y profesores con las familias, la comunidad y el contexto social más amplio (Goodlad, 1994). Cada vez se constata con más unanimidad que los centros y su misión socializadora no pueden quedar confinados a las paredes que acotan sus respectivos espacios físicos. Las fronteras entre dentro y fuera de las escuelas se han tornado más y más borrosas y fluidas. Lo que enseñan los profesores y el modo en que tratan de hacerlo, así como los valores, disposiciones y hábitos que intentan desarrollar con sus estudiantes, no son independientes del entorno social, en especial de los medios de comunicación (Sartori, 1998), ni tampoco realizables sin contar y trabajar con las realidades y experiencias extraescolares de los estudiantes. Se trata, en suma, de un nuevo escenario que está poniendo en jaque los contenidos culturales que representan y promueven nuestras escuelas, así como las relaciones sociales y experiencias que se disponen para facilitar el aprendizaje y desarrollo de nuestros estudiantes.

Así las cosas, no han dejado de emerger nuevas voces de alarma y auxilio: sin unos mínimos de participación y verdade-

ra colaboración familiar y social en la construcción y funcionamiento de las escuelas y la educación, parece improbable la aspiración a que nuestras instituciones y profesionales de la educación sean capaces de conjugar las funciones ahora delegadas de socialización primaria con las más específicamente centradas en la instrucción y formación intelectual. Bajo el lema que reza en términos como: *no por las escuelas y profesores solos*, se está convocando a imaginar y promover, incluso con urgencia, nuevos conciertos entre centros, docentes, familias y otras fuerzas sociales de la comunidad para volver a redistribuir cometidos y responsabilidades que no debieran haberse delegado por unos, y que, ciertamente, resultan problemáticos de asumir plenamente por otros. Pero lo legítimo y razonable de una apelación como ésta, que a fin de cuentas pretendería configurar un nuevo espacio de relaciones y compromisos sociales y educativos, está tan repleto de urgencias y posibilidades de futuro como de riesgos, imperativos cotidianos y derivas por caminos imprevisibles. Entre las expectativas falaces representadas por las políticas de libre elección, por ejemplo, y las aspiraciones de profundizar el gobierno de los centros en una dirección de progreso y democracia, se dibuja un amplio espacio de incertidumbre, incluso para la necesidad palpable de constituir nuevos marcos de relación, participación e implicación de la comunidad en las instituciones escolares. En cualquier caso, sin embargo, este nuevo espacio también representa, y seguramente lo hará con más intensidad en el futuro, una fuente de nuevas exigencias, disposiciones, compromisos y tareas para la profesión docente, ya tan saturada.

Es comprensible que las nuevas condiciones científico-técnicas, económicas y laborales, sociales, culturales y políticas, estén interpellando como viene ocurriendo a nuestros sistemas escolares y, con ello, también a la profesión docente. Pero sería

insensato esperar que sólo con incrementar los niveles de expectativas y exigencias, y la ampliación e intensificación de la profesión y sus responsabilidades, pueda llegarse a buen puerto. Más bien al contrario. Hiperresponsabilizar a los docentes, aunque sea apelando a sus loables cometidos y funciones, o enunciando buenas declaraciones de principios, puede arrojar a esta profesión en los brazos de la desmoralización, exponerla a más frustraciones que gratificaciones, cercenar expectativas profesionales y personales, convertirla en un terreno poco abonado para atraer a personas de valía, consagrar la mediocridad, e incluso quemar a sus mejores efectivos. Tales efectos perversos e indeseables serán altamente probables, si esa redefinición de la profesión tan proclamada por doquier no va acompañada de más y mejores recursos y condiciones para que pueda desarrollarse de modo mínimamente prometedor y estimulante. Si ya resulta de por sí bastante compleja una situación cargada de tendencias conflictivas que han disparado las demandas y exigencias de las instituciones escolares y sus profesionales, el modo como empiezan a despejarse algunos interrogantes sobre el papel y el compromiso de los gobiernos con la educación en general, y la formación del profesorado en particular, está añadiendo nuevos motivos de desasosiego y preocupación para muchos. Son, a este respecto, bien conocidas algunas políticas de profesorado que persiguen más las rentabilidades inmediatas y pragmáticas que la activación de mecanismos y condiciones sólidas para el desarrollo profesional; más la vuelta a visiones restrictivas y técnicas de la competencia profesional que los compromisos congruentes con la ampliación de la profesión hasta incluir confines morales y políticos; más, en fin, el dismantamiento de instituciones públicas, el recorte de presupuestos y formadores y el retraimiento por parte de las administraciones, pues también en esta materia parecen llegar las olas

de la liberalización de agentes y agencias en aras de una presunta cualificación más profesionalizadora y a la carta (Smyth, 1995; Calderhead, 1997; Escudero, 1998).

Los trazos gruesos con que acabo de dibujar este escenario son imprescindibles para ofrecer algunas consideraciones sobre la formación en ejercicio del profesorado, o, si se prefiere, para el desarrollo continuado de la profesión docente. Naturalmente, este mismo contexto merece ser tenido en cuenta para acometer muchos de los asuntos que se refieren a la formación inicial. Las conexiones y articulación entre estos dos tramos que debieran formar parte de una trayectoria mejor trabada es, con toda seguridad, otro de los temas en el candelero, que reclama soluciones más ingeniosas y provechosas que las que todos conocemos. Tanto el espacio disponible, como sobre todo la petición que se me ha formulado, me llevará a tratar con atención preferente la formación continuada. Aún así, no quiero pasar por alto la necesidad de sumarme a una llamada de alerta, particularmente dirigida hacia un fenómeno que ha llegado a adquirir en nuestro contexto propio una condición de especial urgencia y lamentación. Me refiero, como quizás puede adivinarse, al estado de cosas que atañe a la formación inicial del profesorado, particularmente del correspondiente a la Educación Secundaria. Este es uno de los asuntos más incomprensiblemente omitidos por la anterior administración educativa. Y, tal como están produciéndose los acontecimientos, más dejado a su antojo por la presente. La formación del profesorado de secundaria, concretada en el actual CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), lleva más de una década en situación de transición, aquejada de desprestigio, marginalidad y falta de reconocimiento, sólo apoyada en la buena voluntad y profesionalidad con que algunos profesionales intentan, a duras penas, mantenerla en una situación difícil de entender o justificar. Creo que esta asignatu-

ra, pendiente demasiados septiembrés, tiene que ser abordada con decisión, participación, rigor científico y pedagógico, así como con todo el rango institucional y universitario que bien merece. Nuestro caso particular en materia de formación inicial del profesorado de secundaria podría ser, tal vez, uno de los más ilustrativos que podrían describirse en el concierto internacional para documentar algunos de los efectos perversos que la desidia en este tramo de la profesionalización docente puede comportar, entre otros aspectos, para el carácter, sentido y valoración de la misma formación continuada. Pero, hecho este paréntesis, volvamos al tema más acotado de mi contribución.

LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO

Sin merma del valor y funciones de la formación inicial del profesorado, la formación a lo largo de toda la carrera docente, o, para utilizar una expresión que ha terminado consagrándose, el desarrollo profesional, ha adquirido una carta especial de naturaleza en el contexto de un mundo tan dinámico como el actual, permanentemente sometido a cambios múltiples y acelerados al tiempo. En todos los campos de la actividad humana, la formación permanente se ha convertido, así, en una decisión estratégica, ineludible para las organizaciones o corporaciones que pretendan hacer frente, con perspectiva, al presente y futuro. Para los individuos, para los profesionales, es una condición o requisito del que depende no sólo la propia competencia sino también la supervivencia laboral, amén de la dignidad e identidad personal, e incluso la búsqueda del sentido a la propia existencia. Si esto puede decirse con carácter general del cualquier profesión, hay que acentuarlo, a buen se-

guro, en el caso de la profesión docente; ésta, dicho en breve, merece ser considerada como un espacio de encuentro en el que se dan cita no sólo procesos de formación sino, simultáneamente, sujetos definidos por su condición de formadores.

En los dos puntos siguientes, y adoptando como telón de fondo ese escenario que he tratado de describir previamente, presentaré, primero, un panorama general que nos permite apreciar una forma de caracterizar la formación permanente del profesorado; en segundo lugar, destacaré algunas propuestas que me parecen oportunas pensando sobre todo en la que se me antoja como coyuntura actual de la misma en el contexto de la política educativa emergente en nuestro país.

ALGUNAS TENDENCIAS Y PRESUPUESTOS

Como es bien conocido, la formación del profesorado ha adquirido en las últimas décadas una atención sin precedentes. La investigación, la elaboración teórica y sus proyecciones sobre buen número de proyectos, desarrollos, experiencias y evaluación, han logrado consagrar un campo propio de análisis conceptuales, exploración y sugerencias imposible de sintetizar aquí. Mi propósito, mucho más modesto, se dirige a resaltar algunos avances y tendencias que, desde mi punto de vista, me parecen dignos de consideración. Abordaré, para ello, cuatro puntos: una determinada concepción de la formación como desarrollo profesional, sus múltiples caras o dimensiones, las facetas sociales y políticas que también afectan a la formación, y, finalmente, algunas sugerencias sobre el tema de la formación de formadores. Estos cuatro aspectos me servirán, a su vez, como referentes en los que procuraré asentar las propuestas que indicaré en el último apartado.

LA FORMACIÓN COMO DESARROLLO PROFESIONAL

Quizás sea ésta una de las ideas nucleares que ha logrado sintetizar una serie amplia de planteamientos y propuestas hasta hace poco fragmentarias y parciales. Hablar de desarrollo profesional corresponde, así, a una forma de pensar y encarar política y prácticamente la formación que define su identidad mediante una doble aproximación: en primera instancia, a través de una demarcación negativa, destacando lo que no debería ser o apuntando hacia lo que debiera superarse; en segundo lugar, proponiendo principios, contornos, cometidos y dimensiones que persiguen un modelo de formación mucho más comprensivo. Así, desde una definición negativa, se habla de desarrollo profesional de los docentes como algo que habría de ir más allá de una serie yuxtapuesta de actividades y actuaciones *episódicas, aisladas y escasamente articuladas* entre sí; *marginales* respecto al contexto de trabajo y *dudosamente sensibles* a las necesidades reales del profesorado; *defintidas y gestionadas* por formadores no siempre atentos y sensibles al mundo de la práctica y los prácticos; *finalistas y raramente enlazadas* con su utilización posterior e incidencia en las prácticas pedagógicas, curriculares u organizativas de los docentes. A su vez, el desarrollo profesional, desde una postura de afirmación positiva, lleva hacia una visión de la formación como proceso y actividades de permanente *acompañamiento a la función docente, cercanas y sensibles* al contexto de trabajo y las necesidades del profesorado, aunque, sin menoscabo de un *equilibrio razonable con las prioridades del sistema* escolar; entendidas y desarrolladas más en forma de *itinerarios prolongados en el tiempo e integradores de diversas modalidades* de perfeccionamiento que como acontecimientos separados e inconexos.

El desarrollo profesional, amparado en estos supuestos, no debiera entenderse como un aditamento a la profesión docente, que requiere actualizaciones y reciclaje de tiempo en tiempo, sino como un *contexto y contenido que converge con la misma profesión* y su ejercicio cotidiano; no un elemento contingente sino constitutivo de la misma condición docente. Por ello cabe sostener que, en algún sentido, la misma práctica docente, en su acepción más amplia, merece ser elevada a categoría de contexto y contenido importante en los procesos de formación, y al tiempo como destino de los mismos. Atribuir, por lo demás, este rango a la práctica y los prácticos en la configuración de la formación no tiene por qué significar ninguna modalidad de canto incondicional, a veces representado por visiones simplistas y reduccionistas de una y otros (Day, 1996), ni cerrar una vía necesaria para su enriquecimiento, crítica y transformación a la luz de la teoría pedagógica y los contextos sociales que interpelan a la profesión docente, sus tareas y cometidos.

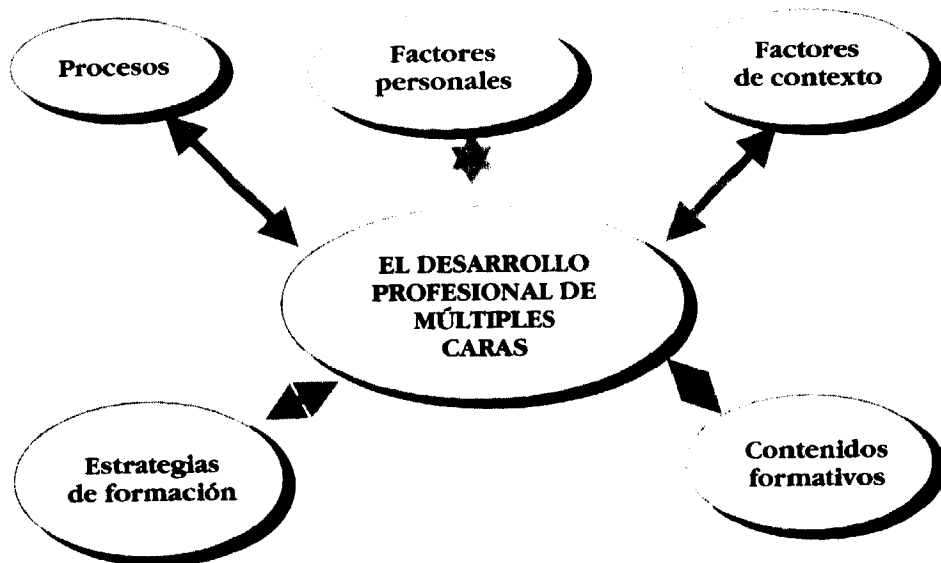
Dicho de manera esquemática, el desarrollo profesional de los docentes habría de integrar así, tres ejes más importantes, cuya intersección permite concebirlo al tiempo como un *proceso personal*, susceptible de integrarse en *contextos grupales y colegiados* (otros profesores, los propios centros, ciclos, departamentos como lugares y contextos próximos de formación...), y que, a su vez, han de ser debidamente amparados y nutridos por *entornos contextuales* más amplios todavía (conocimientos y recursos profesionales, asesoramiento y apoyos de expertos, redes de acceso a informaciones y experiencias, etc.). Esta aproximación, en la que vienen insistiendo diversos autores (Fullan y Hargreaves, 1992; Escudero, 1992; Lieberman, 1992, Marcelo, 1994; Loucks-Horley, 1995, Hargreaves, 1996) supone asentar el desarrollo profesional, simultánea e integradamente,

sobre un foco personal, uno social o colegiado (en buena medida el aprendizaje de la profesión docente es un proceso de socialización basado en la interacción), y también uno contextual, o, si se prefiere, ecológico.

El conocimiento de procedencia externo y aquel más personal y situacional; la sabiduría que emana de la práctica concreta y también las estructuras normativas de la práctica como denomina Elmore (1996) al conocimiento más general, los procesos de formación y las condiciones contextuales y hasta políticas que los modelan de alguna manera, todos y cada uno en su medida, han de concurrir y contribuir a hacer de la profesión docente una profesión estimulada y estimulante, dinámica e indagadora, asentada en el día a día y también una perspectiva de contornos temporales más amplios, integrando el pensamiento y proyectos de alcance con las actuaciones y sensibilidades cotidianas (Fullan y Hargreaves, 1996).

EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO UN ESCENARIO MULTIDIMENSIONAL

La aproximación que acabo de esbozar lleva a entender que la formación continuada del profesorado, así entendida, supone la conjugación de una serie combinada de múltiples factores, dimensiones y escenarios. Sobre el particular abundan, en los últimos años, contribuciones reconocidas en este ámbito. Recientemente, Day (1996) propuso un modelo sintético que me parece útil para poner de manifiesto un marco que identifica diversas facetas y dimensiones. El esquema que sigue está inspirado en su propuesta, en la que he destacado algunos matices que me parecen importantes, particularmente en el círculo que se refiere a los denominados factores de contexto.



Cada uno de los componentes del esquema anterior requeriría explicaciones más detenidas que las que aquí puedo desarrollar. Me limitaré tan sólo a ofrecer un ligero comentario y a subrayar un mensaje que de una aproximación como ésta procede extraer en relación con el tema que me ocupa.

La formación ha de implicar *procesos de aprendizaje* diversos, localizables en un amplio abanico que incluya desde el análisis y reflexión sobre la propia práctica hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso; desde compartir experiencias e ideas con otros compañeros, colaborando en materia de planificación, prácticas de aula, evaluación y análisis crítico de la propia enseñanza, currículum del centro, hasta la participación en contextos sociales y culturales más amplios, en colectivos profesionales y redes para compartir y conocer materiales, ideas, experiencias.

La formación, a su vez, habría de pensarse en relación interactiva con una serie de *factores personales* (biografías docentes, estadios de la carrera docente, necesidades personales...), lo que plantea desafíos importantes en lo que respecta a su personalización, así como otros de carácter *colegiado y contextual* (cultura de los propios centros y dinámicas institucionales, culturas profesionales, liderazgo, estructuras que afectan al puesto de trabajo, particularmente el tiempo...), que dirigen la atención hacia facetas sociales y comunitarias de la profesión docente y su desarrollo. Una política razonable de formación, desde este supuesto, está llamada a concentrar su atención en que los centros escolares no sean sólo un lugar de aprendizaje de los alumnos, sino también un espacio profesional de aprendizaje para los mismos profesores, equipos directivos y otros profesionales implicados o partícipes de su funcionamiento. La formación, asimismo, ha de asentarse sobre un con-

junto de *contenidos*, que seguramente han de extenderse a lo largo y ancho de un abanico de considerable amplitud, pues eso parece coherente con el afán de ampliar los ámbitos y tareas docentes. Seguramente habrían de incluirse en la formación desde contenidos formativos propiamente centrados en la enseñanza y el aprendizaje hasta otros de carácter organizativo, profesional y personal; desde los que tienen avales más «científico» y sistemáticos, hasta otros generados por el profesorado, a título individual o en grupo, en y desde los contextos de sus propias prácticas, intereses y experiencias. Y, finalmente, las *estrategias* de formación, que, por lo dicho hasta el momento, han de ser suficientemente diversificadas (cursos cortos, talleres, grupos de trabajo, colaboración con expertos, aprendizaje entre iguales compartiendo observaciones y valoraciones de las respectivas prácticas, colaboración en grupos de renovación pedagógica e investigación, participación en redes telemáticas, autoaprendizaje...), sea en razón de los contenidos sobre los que versen, los contextos y tiempos en los que ocurran, los procesos que pretendan movilizar, o los sujetos implicados, sea, desde una perspectiva más integradora, en función de unas u otras configuraciones resultantes de la combinación de los distintos elementos.

El mensaje que cabe derivar de esta aproximación parece nítido: el desarrollo profesional no puede reducirse a estrategias aisladas (por ejemplos sólo cursos, o sólo grupos de trabajo entre iguales); los procesos implicados en el aprendizaje profesional son mucho más complejos que la mera asistencia y recepción de información en cursos (es preciso reflexión, marcos de referencia para nutrir la reflexión, relación de teoría con práctica, compartir y aprender con otros, afirmación y reconocimiento de lo que está ocurriendo y crítica pedagógica orientada a su mejora y transformación...). Y, si es cierto que el aprendizaje de la profesión es ineludiblemente

personal (lo que exige contemplar y favorecer dentro de lo legítimo los ritmos y opciones idiosincráticas), también lo es que los profesores construyen su identidad, y se socializan, en el contexto de culturas profesionales de pertenencia (ciclos, departamentos, asignaturas), y también en el seno de las culturas, relaciones y estructuras propias de sus contextos de trabajo, los centros. Mejorar la educación, como decía más arriba, implica mejorar a los profesores; pero a la luz de estas apreciaciones, la mejora de los profesores pasa también por plantearse múltiples cuestiones sobre lo que son, para qué se utilizan, cómo funcionan y a qué contribuyen las unidades organizativas y pedagógicas que conforman en gran medida el ser y quehacer docente.

Es difícil, por complejo que resulte este cruce de múltiples factores, desconocer hoy que el desarrollo profesional requiere todo esto, aquí someramente descrito. No es de extrañar, por tanto, que no sólo requiera grandes esfuerzos por parte de los gobiernos (recursos financieros y humanos, condiciones contextuales), sino al tiempo dosis considerables de imaginación, indagación práctica, experimentación y hasta riesgo por parte de los formadores y los mismos profesores. No es sorprendente, dada tal complejidad, que al tiempo que se reconoce que la formación docente es ineludible para la calidad de la educación, paradójicamente se advierte que, en vez de una solución expeditiva, merece ser considerada en sí misma como un problema tremendamente difícil de resolver, pues no siempre aceptamos el reto de no enmascarar sus complicaciones, no trivializar sus proyectos y no escatimar los medios y recursos necesarios para garantizar su mejora progresiva. Lo que acabo de sugerir lleva a poner un énfasis más explícito en algunas de las cuestiones que bien merecen considerarse como una ampliación de lo que en esta propuesta se enuncia bajo la faceta relativa a los factores contextuales. Voy a detallarlo en el punto que sigue a continuación.

Por las características de los sujetos implicados en los procesos de formación docente, y también por la naturaleza de los contenidos y valores en juego cuando sus referentes son la educación de la ciudadanía, la formación es un fenómeno que no puede menos de ser contemplado desde categorías sociales y políticas. Esto es lo mismo que decir, en resumidas cuentas, que hunde sus raíces en intereses de la comunidad social, no sólo de los formadores o profesores, ni tampoco de los administradores o cargos políticos; que implica expresiones de poder e influencia, tanto por los contenidos e ideologías educativas que los canales de la formación propague, como por las relaciones de poder puestas en juego a la hora de definir unos y otras, gobernar las estructuras de formación, garantizar o no el acceso de los sujetos a las fuentes del conocimientos y actividades formativas, establecer estructuras de incentivación o recompensa, posibilitar u obstruir la participación. Así, los factores contextuales de la formación no sólo representan contornos circundantes a la misma; en realidad, la constituyen y de forma ineludible la definen y conforman en sus condiciones, desarrollos y, presumiblemente, también resultados.

En el contexto de una sociedad democrática, y desde el compromiso con una educación en democracia; desde la perspectiva de una escuela pública y para todos sin discriminación, la misma formación del profesorado ha de satisfacer una serie de criterios congruentes con estos presupuestos. Cabe argumentar, así, que un sistema público para la formación del profesorado ha de responder a valores de democracia y participación, de universalidad, garantizando el acceso no discriminatorio al mismo de todo el profesorado, sea cual sea su localización geográfica o recursos. Ha de asumir, yendo todavía más le-

jos, un compromiso de discriminación positiva hacia los profesores que trabajen en condiciones de especial dificultad, así como eludir la política de prestar atención preferente y complaciente a los más «devotos y creyentes». En suma, la participación social y profesional en los sistemas de formación, su democratización interna, su accesibilidad y universalización, así como la apuesta por políticas de discriminación positiva a favor de ciertos colectivos de profesores y profesoras, me parecen criterios importantes desde los que afrontar la formación al prestar atención a esta faceta social y política.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS FORMADORES Y SERVICIOS DE FORMACIÓN

Un sistema de formación adecuado del profesorado requiere de profesionales decididamente preparados para garantizar cotas aceptables de calidad de la formación. Soy consciente de la ambivalencia del término profesionalización (ver para una buena aproximación Hargreaves y Goodson, 1996). Sin entrar en matices, lo refiero aquí como un antídoto contra el oportunismo, la instrumentación partidista, las designaciones personalistas, y como una apuesta por la competencia profesional y el compromiso ético con una formación del profesorado rigurosa, relevante y de calidad (Goodman, 1995). Un sistema de formación sin una política congruente de formación de sus formadores puede ir poco lejos. Cualesquiera otro criterio que no esté firmemente asentado en este principio me parece que puede resultar nocivo. No se puede hacer depender la gestión ni el desarrollo de la formación de unos u otros en función de quienes controlen el Ministerio de Educación, las Consejerías de Educación, o las Direcciones Provinciales de Educación.

En relación con los profesionales y potenciales servicios de apoyo y asesora-

miento en materia de formación hay muchos frentes abiertos que no puedo tratar aquí. Me limito a aludir, de un lado, a la conveniente diversificación de profesionales e instancias —las opciones hegemónicas no suelen ser buenas consejeras— pero, de otro, no conviene descuidar la necesidad imperiosa de vertebrar, coordinar e integrar en proyectos de colaboración a diversos contextos formativos, instancias, oportunidades y profesionales, debidamente acreditados para ello. En este sentido, un sistema de formación diversificado e integrado al tiempo ha de representar un espacio de juego, y de responsabilidad al tiempo, tanto para la Universidad como para la Administración Educativa, tanto para asesores y formadores, como para profesores y profesoras valiosos, colectivos, movimientos sociales y educativos de renovación pedagógica.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA NUESTRA COYUNTURA ACTUAL

Desde mi punto de vista, las consideraciones de carácter general presentadas en la introducción, y el panorama que he esbozado en el apartado anterior, representan marcos de referencia razonables para formular algunas propuestas en materia de formación continuada del profesorado, con la mirada particularmente dirigida a nuestro contexto nacional. La formación y el desarrollo profesional de los docentes constituye un tema de preocupación educativa que, desde luego, tiene un carácter transnacional. Es, por así decirlo, otra expresión más de la tan propalada globalización. Esto no supone, sin embargo, que las voces y análisis que más se hacen oír sean uniformes o representativas de tradiciones, condiciones emergentes y posibilidades de futuro. También en este terreno pueden apreciarse con relativa facilidad discursos y lenguajes dominantes vinculados a diversas áreas geográficas y culturales, así como pugnas entre los mismos

altamente marcadas por las peculiaridades y problemas en torno a los que se han ido produciendo en las últimas décadas. Todos, seguramente, hemos de tenerlos en cuenta, y generalmente así solemos hacer. De ese modo, entre otras cosas, lo que expresamos de una u otra forma es nuestro nivel de sintonía y actualización en conocimientos elaborados en otros lugares, y que puede sernos de utilidad para hablar, comprender y valorar nuestras realidades, así como incluso para proponer o desarrollar líneas de actuación generadas allá pero susceptibles de desarrollo y exploración aquí. Desde luego, este tipo de práctica es del todo aconsejable en la era de la información casi sin fronteras, aunque exige, al mismo tiempo, superar tentaciones fáciles de trasladar de modo directo ideas y líneas de actuación no tan sensibles a nuestras realidades como a aquellas en cuya interpretación y análisis se han fraguado. Es por eso por lo que, en esta tercera parte, me propongo relacionar un discurso amplio como el que he presentado en los dos puntos anteriores con lo que, a mi modo de ver, son algunas de las características y problemas con los que nos encontramos en la actual coyuntura educativa, particularmente en materia de formación continuada del profesorado.

RECONOCER LA SITUACIÓN EN CURSO

Los ajustes razonables que un país determinado haya de ir abordando con el tiempo en sus sistemas de formación continuada del profesorado no podrían suponer, en mi opinión, una actitud *de tábula rasa* en relación con la historia y el presente. Según mi parecer, cualquier política de cambio en esta faceta debiera perseguir un equilibrio entre la continuidad y la generación de aquellos cambios que seamos capaces de justificar como relevantes y necesarios. El criterio de continuidad parece útil para no incurrir en una práctica indeseable de continuo tejer y destejer; el

cambio parece necesario para ir reconstruyendo sobre la marcha lo que haya de ser reconstruido, no para desmantelarlo.

Dicho ya en términos más concretos: la actual estructura y sistema de formación representado por los Centros de Profesores, ahora Centros de Profesores y Recursos, ha supuesto, desde su creación en 1984, una decisión, razonablemente aceptable, pues, aunque con dificultades normales, representa una fórmula excelente para descentralizar la formación, hacer posible la accesibilidad a actividades de formación a la práctica totalidad del profesorado, lo que ha beneficiado particularmente a los docentes que trabajan en áreas geográficas alejadas de las capitales de provincias. Ha representado, en mi opinión, una buena medida para diseminar muchas ideas y materiales educativos, ha propiciado fórmulas y modalidades diversificadas de formación (cursos, grupos de trabajo, talleres, formación en centros, seminarios...), y, durante estos años, ha desarrollado habilidades y competencias para la formación en una masa importante de asesores. Dispone, al día de hoy, de infraestructuras nada despreciables (edificios, equipos de nuevas tecnologías y bibliográficos), representa un lugar de encuentro para bastantes docentes, y todavía sigue manteniendo un cierto compromiso con la democratización de la formación a que he aludido más arriba. Con ello, esta estructura y sistema de formación se ha acercado a algunos de los imperativos que surgen al considerar las facetas sociales y políticas del desarrollo profesional de los docentes, aunque haya de reconocerse que todavía habría que recorrer tramos importantes a la luz de los criterios que consideré más arriba sobre el particular.

A partir de esta descripción y valoración somera, mi parecer es que sería desaconsejable cualquier política de desmantelamiento del actual sistema y estructura para la formación continuada de nuestro profesorado. Puede resultar, por contra, mucho más

constructivo pensar en una política de reconstrucción y mejora del mismo. He defendido esta misma postura en alguna otra aportación que he realizado con algo más detenimiento sobre el particular. (Escudero, 1998a).

ENCARAR UN BALANCE RIGUROSO, NO PREJUZGADO NI PARTIDISTA

Soy de la opinión, con otros muchos, de que la educación debe constituir materia de un pacto social, plenamente justificado para no hacerla depender de unos u otros avatares e inestabilidades políticas. La formación del profesorado, como ámbito más sectorial, también lo requiere. Si se aceptara este principio, y se parte de lo dicho en el punto anterior, no desmantelar nuestro sistema de formación no significa mantener por mantener el pasado ni el presente tal y como está, tal y como viene funcionando. En realidad, y desgraciadamente según mi opinión, ya se ha entrado en una fase de fuertes restricciones y estrangulamiento, lo que, según mi parecer, no es una buena salida a la situación, sino todo lo contrario.

Un balance serio y riguroso habría de eludir un deslizamiento injustificado hacia cualesquiera de estas dos posiciones extremas: a) todo lo que ha ocurrido con los CEPs merece una valoración incondicionalmente positiva; b) los CEPs han sido, al día de la fecha, un dechado de ineficacia e inutilidad. Yo entiendo, más bien, que esta institución ha sufrido un considerable desgaste entre lo que fueron sus principios genuinos, diseño inicial y primeros desarrollos, y lo que ha ido resultando su devenir, sobre todo en los últimos años. A nadie se le escapa que no siempre ha conseguido el equilibrio deseable entre su carácter de recurso en manos de la Administración para implantar la reforma y su carácter de espacio para la expresión, encuentro y formación del profesorado. Sus notas de participación y

democracia no siempre han funcionado más allá de las formalidades, que fueron aprovechadas en ocasiones para un control partidista y un ejercicio de influencias por determinados grupos fácticos, de uno u otro signo, cercenando así el mismo espíritu y filosofía de apertura y participación que debe inspirarla. La crisis general de participación ciudadana ha afectado, posiblemente, también a las aspiraciones de construir una estructura como ésta, promotora de una participación genuina por los docentes en las decisiones como éstas que tanto les afectan y que, por ello, pertenecen tanto a su participación como a su responsabilidad. Los avances logrados en la captación de la mayoría del profesorado quizás no han llegado donde hubiera sido deseable, y no deja de ser preocupante una cierta imagen de su devaluación por ciertos sectores del profesorado que han llegado a ver con malos ojos a aquellos compañeros «ceperos» (asistentes asiduos), y todavía quizás más despectivamente a los asesores y asesoras (desertores de la tiza). Asimismo, la tensión entre una formación voluntariamente asumida, y otra sometida a la incentivación de los sexenios ha dejado algunos rescoldos problemáticos (cursillismo y mercantilización de la formación). Aunque, como es bien conocido, no es nada fácil una resolución adecuada de este dilema. Pues, a fin de cuentas, para el profesorado la formación no sólo debe ser considerada como un derecho sino también como un deber.

Si las que acabo de referir son algunas de las cuentas peor saldadas de la todavía corta andadura de los CPRs, sería, desde mi punto de vista, del todo injusto no destacar también algunos logros, ciertamente importantes. Un sector considerable del profesorado no cuestiona tanto la estructura y el sistema como tal cuando, seguramente, algunas de sus facetas, por ejemplo las señaladas, así como sus paulatinos recortes y disfuncionalidades. Otro, en mi opinión minoritario, seguiría mostrando

sus recelos y distancia incluso ante otras alternativas como las que a modo de rumor vienen circulando los dos últimos cursos. En cualquier caso, si en este balance hemos de considerar, como procede, algunos datos empíricos, yo estoy en condiciones de aportar someramente algunos procedentes de un estudio efectuado sobre un CEP tipo, el número 1 de Murcia (Hernández y otros, 1997; ver también para un síntesis parcial Escudero, *[en prensa]*).

El estudio se realizó sobre una amplia muestra de actividades de formación, correspondientes a la categoría de cursos de actualización científica y didáctica y a la formación en centros, realizadas entre los cursos 1989-90 y 1993-94. Los datos recabados y las valoraciones obtenidas versan sobre un amplio conjunto de cuestiones relativas a la formación: contenidos, metodología, materiales, calidad de los formadores, incidencia posterior de la formación. No es posible dar cuenta aquí de cada uno de ellos, pero sí me sirven para confirmar una de mis afirmaciones anteriores: no todas las actividades han sido bien valoradas por el profesorado, pero un amplio porcentaje de las mismas, tanto en la modalidad de cursos, como en la formación en centros, han sido consideradas útiles. Sólo un 11% y 13% del profesorado valoró como de poca o nula utilidad respectivamente la modalidad de cursos y la de formación en centros. Este dato aislado es poco significativo, pero me sirve para contrarrestar otras afirmaciones de totalidad en las que se ha sostenido lo contrario en el último año. Nuestro estudio puso de manifiesto que son muchos los matices a establecer, que hay que precisar no pocas cuestiones según las modalidades de formación, y que las circunstancias que concurren en unas u otras son homologables a las que se documentan en otros contextos sobre el valor y la incidencia de la formación continuada del profesorado. Es un terreno sobre el que seguir aprendiendo muchas cosas, pero en relación con el cual nuestro actual

sistema no es peor, sino todo lo contrario a veces, que el que pueda estar funcionando en países afines. No es, por tanto, un problema de sistema y estructura con el que nos encontramos, sino uno de mejora, apoyo, fortalecimiento y profundización de lo que ahora tenemos y ha sido construido con indudable esfuerzo. Su desaparición, a mi entender, supondría más costes —y no precisamente financieros— que ventajas.

REFORZAR Y CONECTAR LA ESTRUCTURA Y SISTEMA DE LOS CPRs ACTUALES

La coyuntura actual de nuestro sistema de formación permanente del profesorado muestra no pocos síntomas de agotamiento, aunque no por igual en todas las Comunidades Autónomas. De uno u otro modo, y por la concurrencia de diversos factores, se plantea una oportunidad, y hasta exigencia, de ciertos reajustes. El agotamiento, a fuerza de ser honestos, empezó a iniciarse antes del cambio de administración. Acontecimiento y previsiones de muy diversa naturaleza recayeron sobre los CEPs de forma no provechosa, de modo que entraron en una etapa con demasiados interrogantes y un exceso de incertidumbres en relación con su futuro. El inicio de la actual administración marcó, todavía con mayor claridad, la apertura de un proceso de cuestionamiento, escasamente fundamentado en un marco alternativo y mejor para la formación. Ha dado la impresión de estar más motivado por prejuicios y posicionamientos políticos que por compromisos serios con la mejora de la formación del profesorado.

De hecho, los temas educativos que han ido emergiendo al debate público en el último año y medio han sido todos ajenos a la formación, salvo alguna que otra riada de demostraciones simplificadoras contra el sistema actual. Como temas estrella, a la libre elección siguió el abarata-

miento de los textos, a éstos la disputa sobre las Humanidades, y, sobrevolando por todo ello, un conjunto de lemas propagandísticos, vinculados a lenguajes foráneos cautivados por los modelos de la gestión de calidad total como tabla de salvación en el mar proceloso de la eficacia, eficiencia y persecución de calidad. Entre tanto, la formación está en un rincón, esperando que las definitivas transferencias a las Comunidades que todavía no las tienen resuelvan la patata caliente. Puede aducirse el dato, por ejemplo, de que la convocatoria reciente de ciertos proyectos de investigación entre Universidad y profesores de Educación Secundaria contempla para cada uno de los mismos un presupuesto equivalente al de algunos de los CPRs todavía en funcionamiento. Al menos en el todavía territorio MEC, la política sobre la formación parece discurrir por avatares diversos; unas veces, con anuncios más o menos explícitos de liquidar los rescoldos del sistema todavía vigente, otras, haciendo recaer sobre los mismos más y más cometidos y responsabilidades, y no siempre con los recursos de personal necesarios. Existen, en todo caso, demasiados interrogantes sobre si los cambios a acometer serán para bien o sencillamente para peor: más centralización, más trivialización de la formación, más desregulación al tiempo, más desviación de los contenidos, decisiones y responsabilidades sobre la formación a los centros. En otra ocasión (Escudero, 1997a) me he atrevido a formular una crítica a algunas de estas medidas en curso.

La situación así creada me parece francamente preocupante, sobre todo en momentos en los que el desarrollo de una reforma tan compleja como la que está en marcha requeriría más que nunca claridad y mejoría en materia de apoyo, asesoramiento, formación del profesorado. La búsqueda de una salida alternativa y *para mejor* (la experiencia nos dice que puede haber salidas o cambios para peor) no puede ser tarea de uno solo, ni siquiera de

sectores particulares, así como tampoco una competencia exclusiva de las administraciones educativas, sea central o autonómicas. En un balance adecuado de la situación han de participar muchas voces, así como marcos de referencia comprensivos en la búsqueda de propuestas y tomas de decisión. Con este propósito, desarrollé el punto primero de esta contribución.

Apelar a una plataforma amplia para hacer frente a esto que ciertamente se ha convertido en un problema, no me salva, entiendo yo, de proponer algunas sugerencias, aunque haya de ser, a estas alturas, muy esquemáticamente. Así y todo, las que siguen son las que me parecen más razonables:

- Animar, reclamar, o crear precisamente esa plataforma a la que acabo de aludir. A mi modo de ver ha de ser un tema de prioridad nacional, no dejado *completamente* al arbitrio de cada una de las Comunidades Autónomas. Me preocuparía que pueda llegarse a una situación de excesiva desregulación nacional en esta materia, aunque siempre habrá que salvar las competencias reconocidas. Las peculiaridades comunitarias debieran compatibilizarse con un sistema marco que nos permita una política de diferencias sin amparar las desigualdades; una política marco para seguir pensando, haciendo y aprendiendo conjuntamente desde algunos referentes comunes en un tema de la importancia del que nos ocupa: la formación del profesorado como trayecto obligatorio para un sistema educativo público y de calidad para todos.
- Reforzar la estructura y sistema vigente, y no precisamente por mantener por mantener, sino para aprovechar lo mejor de la experiencia pasada, así como para no desaprovechar recursos materiales y humanos disponibles. Reforzar, por

lo demás, habría de traducirse en más recursos (financieros y humanos), políticas explícitas de mejora de los mismos (formación de formadores y asesores), y sistemas de control social y público del funcionamiento de los mismos. Si alguien llegara a suponer que basta declarar la formación como tema prioritario para serlo en efectivo, estaría incurriendo en la retórica fácil. Más y mejor formación de nuestros profesores exige más y mejor utilización de los recursos, pero siempre que éstos estén disponibles. El autoengaño al respecto resultaría a plazo medio un malísimo consejero. Las esquizofrenias entre las excelentes declaraciones sobre el desarrollo profesional, la prioridad estratégica de la formación, y otras similares, y las incongruentes decisiones políticas y prácticas, debieran ser evitadas en lo posible. Así parece ocurrir en otros lares (Garman, 1995), y esto sí que deberíamos tenerlo en cuenta en el nuestro para aprovechar sabiamente otras experiencias.

- Más y mejores recursos podría ser una vía de obligado recorrido para ir acercándose a modelos de desarrollo profesional como los comentados más arriba. La formación ahora no podría consistir sólo en cursos, sino en la profundización en otras líneas de asistencia, apoyo, colaboración y trabajo de los asesores de formación con centros y profesores. También recientemente me he permitido apuntar algunas ideas al respecto (Escudero, 1997b). Ni los CPRs debieran ser confinados a la categoría de agencias de organización y certificación de cursos, ni cualesquiera otra estructura que fuera a sustituirlos podría ir razonablemente por esta dirección. Un

buen sistema de formación para los tiempos que corren ha de significar un sistema para atender y promover diversas actividades de formación, en tiempos y contextos distintos, sobre contenidos diferentes, con esquemas de relación entre la formación y la práctica también imaginativos. Un sistema de formación como el que pienso debiera tener en sus manos las posibilidades que ofrecen y ofrecerán las nuevas tecnologías, lo que les permitiría trabajar sobre formas de apoyo y formación más flexibles en el tiempo y el espacio que las que ahora conocemos. Un sistema de formación como el que pienso debiera aglutinar mayor número de funciones, sobre todo si se quiere realmente la coordinación e integración de profesionales e instancias centradas en la asistencia, apoyo, movilización, capacitación y asesoramiento a centros y profesores. En torno a los CPRs, por ejemplo, podrían vertebrarse Centros Regionales de Desarrollo Curricular, que bien podrían ser una vía provechosa para capitalizar recursos y potenciar sus beneficios para el sistema educativo, así como integrar funciones artificialmente inconexas, cuando no inexistentes: desarrollo del currículum, apoyo a su puesta en práctica, formación, evaluación...

- Existe, finalmente, una faceta que resultaría impropio omitir. Me refiero a la presencia de la Universidad en el sistema de formación permanente. Hasta la fecha, desgraciadamente, ha sido una invitada de piedra, una vía de compromiso para el desarrollo y certificación de ciertas actividades, sólo una ocasión para contactos personales y episódicos. La situación, seguramente, es atribuible a la política fundadora de los CEPs en su mo-

mento, así como a una falta de definición, reconocimiento y valoración de esta tarea por parte de la institución universitaria, lo que francamente resulta difícil de explicar, y menos todavía de comprender. La Universidad, por contra, debiera ser una de las instancias partícipes de pleno derecho en el sistema de formación que estoy sugiriendo. Ello supone, de un lado, que no sólo se le invite sino que incluso se le exija asumir su parte de responsabilidad, y, de otro, que ella misma haga frente a las decisiones correspondientes para asumir el protagonismo que debiera corresponderle. Si entre la formación inicial y permanente deben existir más vínculos de conexión que los que existen en nuestro país, ésta puede ser una de las opciones provechosas, puede asumir y exigir que la institución universitaria, sin ningún afán de hegemonía sino desde una perspectiva de colaboración, se implique no sólo en la primera sino también en la segunda.

En fin, he procurado presentar en esta contribución algunos de los presupuestos, exigencias, nuevas condiciones y ciertas respuestas que parecen necesarias a la hora de pensar y decidir sobre el desarrollo profesional de los docentes, así como también sobre un conjunto de opciones institucionales que es preciso orquestrar con congruencia para no establecer excesivas contradicciones entre lo proclamado y lo realizado. Naturalmente, lo que me he atrevido a relacionar como presupuestos, y todavía en mayor medida las propuestas sugeridas, sólo representan una óptica entre otras. Un debate social mucho más amplio, y sacar a la luz un tema como este que está discutiendo de puntillas, parece algo que no deberíamos pasar por alto. Creo que se están sentando nuevas bases para la formación, es preciso clarificarlas y

debatirlas, pues lo que hagamos como nuestro sistema de desarrollo profesional de los docentes será una parte muy importante de lo que hagamos con el presente y futuro de nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- DARLING HAMMOND, L.: «School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching», *Educational Policy*, 11(2), 1997, pp. 151-166.
- «Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses from a National Commission Report», *Educational Researcher*, 27(1), 1998, pp. 5-15.
- DAY, CH.: «A General Framework for research Projects in In-Service Teacher Education: The European Context», *Sectorial Meeting of Santander Group*, Murcia, 1996.
- DELORS, J. (coord.): *La Educación es un tesoro*, Madrid, Santillana-Unesco.
- ELMORE, R.: «Teaching, Learning and School Organization: principles of practice and the regularities of schooling» *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 1995, pp. 355-374.
- ESCUADERO, J.M.: «Estrategias de formación del profesorado», en ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (coords): *Los desafíos de las Reformas Escolares*, Sevilla, Arquetipo, 1992.
- «Aproximadamente un lustro de formación en centros: balance crítico y constructivo», en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Libro de Actas, CEP de Linares, 1997^a, pp. 17-47.
- «Los Centros de Profesores y el Asesoramiento en nuestro contexto de política educativa», *Revista CEP de Loja*, núm. 2 (1997b), pp. 41-54.
- «Los Centros de Profesores en perspectiva: mejorar, no desmantelar», *Aula de Innovación*, núm. 68 (1998), pp. 25-32.
- «El desarrollo profesional del profesorado de Educación Secundaria», en *II Congreso sobre Formación del Profesorado*, Granada, en prensa.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *Understanding Teacher Development*. London, Cassell, 1992.
- *Whats Worth Fighting for in Your School*. New York, Teachers College Press, 1996.
- GARMAN, N.B.: «The Schizophrenic Retic of School Reform and the Effects on Teacher Development», en SMYTH, J. (ed): *Critical Discourses on Teacher Development*. London, Cassell, 1995.
- GOODLAD, J.: *Educational Renewal. Better Teachers, Better Schools*, San Francisco, Jossey Bass, 1994.
- GOODMAN, J.: «Working with Teachers to Reform Schools: Issues of Power, Expertise and Commitment», en SMYTH, J. (ed) *Critical Discourses on Teacher Development*. London, Cassell, 1995, pp. 65-79.
- HARGREAVES, A.: «Transforming Knowledge: Blurring the boundaries Between Research, Policy and Practice», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 1996, pp. 105-122.
- «From Reform to Renewal: A New Deal for a New Age», en HARGREAVES, A. y EVANS, R. (eds): *Beyond Educational Reform*. Buckingham, Open University Press, 1997, pp. 105-125.
- HARGREAVES, A. and GOODSON, I.: «Teacher Professional Lives: Aspirations and Actualities», en GOODSON, I. and HARGREAVES, A. (eds): *Teachers professional Lives*. London, The Falmer Press, 1996, pp. 1-27.
- HERNÁNDEZ, J. (dir): *La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP nº 1 de Murcia*, Madrid, CIDE, 1997.
- LOUCKS-HORSLEY, S.: «Professional Development and the Learner Centered School», *Theory into Practice*, 34(4), 1995, pp. 265-271.

- LOUIS, K. S.: «Restructuring and the Problem of Teachers Work», en LIEBERMAN, A. (ed): *The Changing Context of Teaching*, Chicago, NSSE, 1992, pp. 138-156.
- MARCELO, C.: *La Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU, 1994.
- MONTERO, L. y MOLINA, E.: «Desarrollo profesional y Organización», en IV CIOE, Tarragona, 1996, pp. 299-351.
- SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1997.
- SMYLIE, M.: «Redisigning Teachers Work: Connection to the Classroom», en DARLING HAMMOND, L. (ed): *Review of Research in Education*. Columbia, Teachers College, 1994, pp. 129-177.
- SMYTH, J.: «Introduction», en SMYTH, J. (ed): *Critical Discourses on Teacher Development*, London, Cassell, 1995, pp. 1-19.
- TEDESCO, J.C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1995.