

Registrarse

Entrar

e-ISSN: 1885-0286

[Actual](#)

[Números anteriores](#)

[Acerca de](#)

Buscar

[Inicio](#) / [Números anteriores](#) /

[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#) / [Monográfico](#)

Formación y autoformación permanente del profesorado

Francisco Javier Esperanza Casado

Resumen

Javier Esperanza Casado

Coordinador del Taller de Experiencias Educativas (TEE-REDES)

ONG inscrita en el Registro de Asociaciones del Ministerio del Interior. Madrid

Los profundos cambios de los últimos años, propiciados por la sociedad y por la proliferación de leyes educativas, tienen su reflejo en las aulas. Fenómenos internos como la disrupción y la inmigración no deben abordarse desde propuestas comunes, ya que no hay dos centros iguales, sino desde la autonomía de cada centro para diseñar su propio futuro y desde la formación continua del profesorado.

El autor propone una formación colectiva, basada en recursos internos al propio centro, comprometida y compartida con otros centros por medios de Redes.

Abstract

The deep changes undergone in the last years, favoured by society and abundance of educational regulations, have got a reflex in the classrooms. Disruptive attitude of students and the presence of immigrants at school are some of the internal phenomena that cannot be tackled through common principles -because there are not two schools alike-but through the autonomous self-regulation of each school and through permanent training of teachers. The author vindicates a collective and committed training of teachers at their

school, with the exploitation of its own resources and a widespread to other schools on networks.

Artículo

Asumiendo, sin un gran esfuerzo intelectual, el principio del *aprendizaje para toda la vida*, como uno de los puntos de partida de la profesionalización docente que necesitamos hoy, no nos será difícil señalar la importancia que la formación inicial y sobre todo permanente del profesorado, en tiempos de *cambio social*. En tiempos de profunda mutación de principios, valores y paradigmas.

Haciendo un salto hacia atrás y situándome en mis comienzos en la educación pública (curso 1987/88) no puedo por menos de contemplar los cambios acontecidos. En el exterior, en la sociedad, pero también dentro de mí y de mis compañeros y compañeras docentes.

Eran aquellos tiempos, para los que accedíamos a una "disciplina" del bachillerato, en los que formación continua se asimilaba a *actualización científica*. Los que nos preocupábamos por aprender, y no éramos pocos, nos procurábamos los cursos que ofrecían los CEP, Universidades, Colegios de Licenciados...

La pedagogía -el caso de la didáctica es diferente- no entraba en nuestros planes de formación, en los itinerarios que nos construimos. No estoy hablando, por supuesto, de la totalidad del profesorado, pero sí de un porcentaje lo suficientemente elevado para condicionar, muy poco tiempo después, la anticipación de la Reforma. Y llegó 1990. Se extendía la escolarización obligatoria a los 16 años, el alumnado de la tan denostada FP de primer grado "se hacía visible" y se procuraba con rigor la incorporación de colectivos que, tradicionalmente, dejaban la escuela al finalizar la EGB, muchos de ellos sin haber conseguido el Graduado Escolar. Ya apuntaba la incorporación de alumnado inmigrante (que pronto adquiriría un incremento espectacular)... y casi de repente, las aulas se hicieron para algunos...*sencillamente incomprensibles*. Me incluyo, por supuesto. Comenzaron (mejor se agudizaron y generalizaron los problemas de indisciplina y disrupción en el aula), en las aulas se detectaban bolsas de alumnos con bajísimas competencias instrumentales *que "se atrevían"* a exhibir una actitud desafiante a veces, y paralelamente dos, tres o a veces muchos más alumnos magrebíes o de otro origen nos miraban -y les mirábamos- como habitantes de otro planeta.

Entrábamos de lleno en la *crisis educativa de los 90* y comprobamos que el problema ya no era *qué* transmitíamos, sino *cómo, a quién, cuándo y de qué manera...*

Eludo la descripción de los problemas, angustias, autoinculpaciones y desvalorizaciones del propio trabajo, incluyendo, por supuesto, *el burn-out*, por ser de sobra conocidos por todos los/as docentes.

En medio de este río muy, muy revuelto no es extraño que los planteamientos de la derecha educativa, social y política encontraran eco en algunos ambientes del mundo educativo y de fuera de ese mundo. Como plantear la vuelta atrás a la "desescolarización obligatoria" no se sostenía, se plantearon otras soluciones como la separación temprana del alumnado en grupos de "buenos" y "malos", la conducción automática de parte del alumnado emigrante a los itinerarios profesionales de baja cualificación, y el refuerzo de la estructura jerárquica-administrativa de los Centros suprimiendo competencias a los órganos colegiados.

Nos encontrábamos en los orígenes de la que luego se llamaría LOCE que, en algunos aspectos, nos retrotraía a tiempos anteriores a la LGE del 70 bajo la pretensión de que las *"cosas cambian porque el BOE lo ordena"* y eso no ha sucedido nunca, menos en estos tiempos.

Vuelta a empezar...

Y es importante que en esta ocasión el profesorado, sus organizaciones representativas y, sobre todo, las Administraciones educativas no fallen, ni entren en contradicciones, ambigüedades o soluciones probadamente eficaces... si se dispone de medios que después no se ponen encima de la mesa.

Y volviendo al tema que nos ocupa -la formación del profesorado- sobre cuyo pasado gravitan errores importantes, evitables o no, (eso da igual ahora), yo he tenido ocasión de comprobar, debido a la naturaleza de la ocupación que ejercí durante varios años, cómo desde el principio de los 90 hasta el comienzo del siglo XXI la realidad educativa de muchos Centros había variado de la *noche a la mañana*. Con la complicidad y apoyo de la Administración educativa correspondiente o a pesar de ella.

Sería muy rico el estudio de la legislación autonómica de después de las transferencias educativas tanto en las Comunidades de "vía rápida" cómo la de aquellas que accedimos a las competencias en el año 1999.

Pero aun así, la verdadera importancia del *cambio*, no radicaba ahí o, mejor, no radicaba solamente ahí. El verdadero proceso de mejora, ése que cambiaba por la base las condiciones de la educación en las aulas se debía a un proceso, más lento que rápido, que se desarrollaba en muchos Centros educativos de numerosas Comunidades Autónomas y que tenía como característica común... *la de tener muy pocas características comunes*.

Algunos claustros, acompañados, en ocasiones, por la comunidad familiar, el Ayuntamiento, ONG, s... comenzaban a reaccionar autónomamente y a plantearse no tanto el *cambio y la mejora*, sino *SU PROPIO CAMBIO Y MEJORA*. Y este matiz es muy importante.

Recientemente el Informe PISA viene a convenir en la eficacia de este tipo de procesos en todo el mundo, que tocan dos principios básicos para la mejora de los procesos escolares:

1. La autonomía de cada Centro para diseñar su propio futuro (dentro de unos límites normativos, naturalmente) y
2. La importancia de la formación, autoformación y trabajo colaborativo en cada centro.

Me centraré en el segundo de los puntos, el que se refiere a la formación.

NO HAY DOS CENTROS IGUALES, en los que las características socioculturales del alumnado, el perfil del profesorado, el entorno del barrio o pueblo sean comunes... y por lo tanto NO EXISTEN SOLUCIONES UNIVERSALES.

Y con esto no quiero decir que los métodos tradicionales de formación estén ya obsoletos. Lo único que quisiera transmitir es que, cada vez de forma más frecuente, el claustro, un grupo de él, o una parte de la comunidad educativa se involucran en un proceso colectivo de mejora de la educación, que haciendo un gran esfuerzo de síntesis, y a riesgo de poder generalizar en exceso, se podría caracterizar:

1. Es un agrupamiento voluntario, surgido de manera espontánea para resolver las necesidades de adaptación a los cambios y dificultades que se dan en el proceso educativo del Centro en cuestión.
2. No constituyen ningún órgano y su funcionamiento es democrático y horizontal.
3. La metodología de trabajo se construye entre todos/as de acuerdo con las necesidades.
4. No se recurre a estructuras, debates innecesarios. Se adaptan la estructura a la dinámica de trabajo y no al contrario.
5. Suelen recabar, y obtener, el apoyo de los Centros de profesores, Ayuntamientos y otras entidades de ámbito local, con lo que se empiezan a configurar intervenciones de tipo sociocomunitario.
6. En el transcurso de la dinámica del debate pueden surgir, y normalmente surgen, necesidades formativas concretas que pueden ser solicitadas a través del Centro de Profesores puntualmente o acogiéndose a un Plan de Formación en Centros.

En los Centros en que la práctica de trabajo suele traducirse en una mejora real se podría decir que:

- Hay un *ambiente colaborativo* entre el profesorado que genera no sólo apoyo técnico y pedagógico sino también afectivo.
- A pesar de la colegialidad de las decisiones no suele faltar la figura o figuras de algún líder pedagógico. Una persona o un grupo de ellas que "tiran" del proyecto.
- La duración de la intervención educativa es a medio o largo plazo.
- La aplicación de medidas de intervención es paulatina y sucesiva, por objetivos concretos.

Visto de esta manera el proceso de formación permanente que se propugna en este artículo es un modelo:

- Colectivo, activo y colaborativo.
- Que no descansa como punto fundamental en los recursos externos al Centro sino en los internos.

- Qué, tarde o temprano, se plantea cuestiones muy de fondo que afectan al sistema educativo y que, normalmente, no se habían planteado anteriormente (currículum oculto, violencia entre iguales, violencia estructural, cambios metodológicos y curriculares...)

Contemplado de forma natural en su evolución, el paso siguiente a éste podría ser la búsqueda de contactos con Centros de características similares con los que formar una RED de CENTROS normalmente pequeña. Esto no sucede muy a menudo, pero permitiría:

- Multiplicar los esfuerzos de cada Centro con las experiencias de otros
- Incrementar la sensación de acción común y disminuir la de aislamiento
- Disponer de recursos con más facilidad
- No repetir experiencias fallidas y tomar buena nota de las exitosas.

¿Elimina esta opción de formación y debate otras opciones formativas? ¿Acaso ignora la formación en sí misma?

Yo creo rotundamente que no. El papel de la investigación universitaria, por ejemplo, es digno de ser tenido en cuenta y *validado o invalidado* en la práctica docente, que es, en definitiva, para lo que se hace o se debe hacer.

Lo que sí es cierto es que este tipo de procesos descansan mucho en sus propios recursos y requieren *recursos formativos externos muy específicos, de probada eficacia y de carácter muy práctico.*

La lección magistral o la profundización teórica no tiene mucha cabida ante un colectivo que *busca soluciones y que invierte en ello parte de su tiempo libre.*

Lo que parece evidente es que la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje es posible. Eso sí, requiere una implicación personal en el marco de una acción colectiva, colaborativa entre el propio Centro y quizá otros. La gratificación llega cuando poco a poco, sobreviene el *cambio.*
