

LA FORMACION INICIAL Y LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO. DOS ETAPAS DE UN MISMO PROCESO

FRANCISCO IMBERNON

RESUMEN

No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente de los docentes.

Durante mucho tiempo, la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar a los futuros profesores una preparación profesional adecuada. La formación permanente debe suplir estas carencias.

La formación permanente ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor.

Es esencial que las dos fases de la formación, la inicial y la permanente se coordinen en un proceso continuo.

La formación permanente supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial.

ABSTRACT

It is impossible to improve the teaching quality without previously assuring a teacher training and following this up by in-service training of teachers.

For a long time the initial training has been insufficient to supply the future teachers with an adequate professional preparation. Further in-service training must supply these deficiencies.

In-service training has to take into account basically the analysis, the research and the participation in the pedagogical practice of the teacher. It is essential that the two steps of the formation -initial and in-service training- are coordinated in a continuous process.

In-service training supposes a present scientific, psycho-pedagogical and cultural training which can complement and at the same time extend and give feed-back to the initial training.

PALABRAS CLAVE

Formación permanente, Actualización, Reciclaje.

KEYWORDS

Teaching practice, In-service training, Feed-back.

Hace unos veinticinco años la formación del profesorado no era prioritaria en el interior de los sistemas educativos. Estos, interesados en una mayor o mejor escolarización de la población, se preocupaban preferentemente de los aspectos cuantitativos de la enseñanza (construcciones, material, dotaciones diversas, racionalización escolar del territorio...). Por consiguiente la escasa incidencia en la formación del profesorado se ejercía sobre todo en la etapa de formación inicial del profesorado ya que el Sistema Educativo necesitaba profesores que asumieran esa creciente escolarización a la vez que las demandas

del sistema productivo. En la actualidad, cuando los objetivos cuantitativos parecen si no ampliamente, al menos suficientemente conseguidos, cuando la población está escolarizada y existe un descenso progresivo de la demografía como consecuencia de la disminución de la tasa de natalidad, el sistema Educativo debería centrar sus esfuerzos en los aspectos cualitativos. No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación de los docentes y, por tanto, hay que asumir institucionalmente la necesidad de una mejor formación y, como consecuencia, también su actualización permanente.

De todo lo anterior se derivaría la importancia de diagnosticar el estado de la formación inicial, y las estrategias para su mejoramiento, y de la formación permanente dirigida a toda la población docente y, al mismo tiempo, de acuerdo con nuestras propias circunstancias, situar ambas etapas de formación en el marco prospectivo de un nuevo proyecto educativo condicionado por una determinada política de formación y perfeccionamiento.

Durante mucho tiempo la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar, a los futuros profesores, los conocimientos, generales y específicos, y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para desarrollar posteriormente una buena tarea profesional. Es difícil en nuestro país hacer cumplir la Resolución número 69 de la Conferencia Internacional de Educación de 1975, organizada por la UNESCO, cuyo punto 34 dice: "El personal responsable de la formación del personal docente debería disponer de todos los medios necesarios para estar al día en los progresos alcanzados en la esfera de la educación y en los nuevos métodos y enfoques relativos a sus funciones específicas".

Pero no únicamente es la necesidad de los medios adecuados sino también el insuficiente tiempo dedicado a la formación inicial y la falta del componente práctico en dicha formación, lo que puede favorecer la continuidad de la mencionada insuficiencia; de ahí la importancia que asume la formación permanente para suplir, de algún modo, las carencias inevitables de toda formación inicial.

Un cambio de la enseñanza, sea estructural o curricular, ha de comportar un nuevo concepto de profesor, cuya formación requerirá la conjunción de diversos factores. Esta nueva concepción habrá de fundamentarse no sólo en una adecuada formación inicial, sino también en una formación permanente posterior que considere igualmente importante tanto el contenido, como los protagonistas y el procedimiento para llevarla a cabo.

De la misma manera que la estructura de la formación inicial ha de posibilitar un análisis global de las situaciones pedagógicas o experiencias de aprendizaje las cuales, en la mayoría de los casos, habrán de limitarse necesariamente a meras simulaciones, la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio.

Si no se coordinan estas dos fases (nos referimos a las formaciones inicial y permanente) se corre el riesgo de que la acción de la formación permanente resulte ineficaz en algunos sectores educativos. En este sentido, estamos de acuerdo con Landsheere (1977) cuando dice que a la larga el término formación reunirá las dos denominaciones (la inicial y la permanente), incluyendo las dos formaciones específicas, ya que son inseparables para la enseñanza del futuro. En este sentido, hablaríamos de la formación del profesorado como un todo, subdividiendo ésta en diversas etapas profesionales.

De todo lo hasta aquí expuesto se colige la necesidad de valorar la importancia de reunir en un continuum la formación inicial y la formación permanente, y que sea asumido por parte de las instituciones para que la formación no se convierta únicamente en un perfeccionamiento teórico, individual y aislado, sino para que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa de todo el Sistema.

¿PARA QUÉ Y A QUIÉN SE FORMA?

La formación del profesorado, sea esta inicial o permanente, ha de tomar como punto de referencia, necesariamente, al individuo, o sea, al futuro profesor o al profesor en ejercicio en el que pretende incidir. A pesar de la imposibilidad de establecer dicho requisito de forma concreta y definida, creemos oportuno efectuar algunas reflexiones sobre este particular, analizando, aunque sea someramente, la figura y las excesivas funciones del profesor en la actualidad.

Las Escuelas de Formación del Profesorado tienen, por un lado, hasta la próxima modificación de sus enseñanzas, encomendada como labor "formar" profesores de educación infantil o preescolar (en algunas Escuelas de Magisterio) y de EGB y, por otro, en calidad de centros de formación universitarios, poner las bases para una continua formación permanente y colaborar estrechamente en ella. Ahora bien, es necesario advertir que aún hoy no se han establecido unas pautas explícitas y precisas del modelo de profesor que debe formarse en estos centros, a pesar de los intentos (sobre todo por parte del profesorado que interviene en esa formación) que en este sentido se han ido realizando a lo largo de los últimos años.

Esta indefinición sobre el modelo de profesor de educación infantil y EGB, que se manifiesta en las Escuelas de Magisterio, y para qué hablar del de profesor de secundaria, en donde la despreocupación por su formación psicopedagógica es total (ya que resulta muy atrevido considerar al CAP como formación inicial psicopedagógica), ocasiona grandes disfunciones tanto en la formación inicial como en la permanente de los profesores de cualquier nivel, ya que únicamente a partir de una definición clara de las necesidades formativas de los futuros profesores, podría establecerse un curriculum coherente, un plan de estudios o planes de formación permanente que contemplasen armónicamente los contenidos, las metodologías, la evaluación, las simulaciones, las prácticas, etc., con el fin de dotar a los nuevos profesores, y a los ya experimentados, con una formación científica, psicopedagógica y cultural competente. Es ésta una de esas importantes reflexiones que conviene hacer en el momento de diagnosticar o elaborar una nueva formación del profesorado.

Por otra parte, la aparición y utilización generalizada de eficaces medios de comunicación e información de masas desplaza cada vez más el modelo tradicional de formación (o en palabras de Gimeno (1983), el modelo culturista) hacia nuevas estrategias que exigen, en primer lugar, un conocimiento exhaustivo y real no sólo de usos, sino también de alcances a partir de la asistencia sistemática de la tecnología. Tal como afirmó hace años la UNESCO (1966) y que actualmente aún es vigente, en nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos: no se dedican únicamente a reconstruir el conocimiento vulgar del alumno (según el concepto de Pérez, 1988), sino que en la actualidad su principal tarea consiste en ayudar a los jóvenes a componérselas ante todas esas fuentes de información desordenadas, dándoles un orden determinado. Ello

significa, en palabras de Coombs (1975), que el enseñante no sólo ha de superar el anquilosamiento tradicional de su profesión, sino que ha de convertirse en el hombre del mañana capaz, a su vez, de formar personas con cierto talante permisivo, que sepan planificar. Esta última aseveración nos hace entrever la importancia, cada vez más perentoria, que tiene la selección de las personas que llegan a los estudios de profesorado.

La existencia de determinados intentos de clarificar y conceptualizar la función del enseñante, revela una cierta sensibilidad o preocupación social (o al menos científica y académica) por esta cuestión. Efectivamente, tal preocupación puede constatarse simplemente revisando los trabajos, estudios o investigaciones ya realizados, o en proceso de elaboración, en diversos países y, por supuesto, también en el nuestro. No obstante, todavía es cierto lo que afirma Abraham (1986) sobre la investigación en este amplio campo de formación del profesorado: que es pobre, que la oposición al descubrimiento de hechos es enorme, y que las teorías distan mucho de estar elaboradas.

Ultimamente, parece que cuando se hace referencia a los elementos que integran la formación del profesorado, sea ésta inicial o permanente, nos referimos a formar a un profesional en cuatro componentes: el científico, el psicopedagógico, el cultural y el práctico o experimental.

Cada uno de los componentes tiene una clara orientación de finalidad:

a) Mediante el componente *científico*, el profesor se prepara para ser un agente educativo activo que posee conocimientos curriculares de disciplina, área o de áreas científicas.

b) Por medio del componente *psicopedagógico*, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos, tecnológicos y de investigación de las Ciencias de la Educación para su aplicación en el ejercicio docente en general y en el proceso enseñanza-aprendizaje en particular.

c) De la mano del componente *cultural*, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del entorno en el que ejercerá, las cuales le permitirán una mayor reflexión de la educación como práctica social y no únicamente una reflexión didáctico-pedagógica.

d) Con el estudio y reflexión en y sobre la práctica docente en los centros escolares, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejercerá o ejerce la profesión.

Acerca de las investigaciones que hay que ir desarrollando para llegar a establecer unas pautas que nos permitan una mejor formación inicial y permanente, queremos apuntar otra consideración. En todos estos estudios se requiere una amplia participación de sectores sociales y de personas implicadas en la formación del profesor: La administración educativa, el profesorado, los sindicatos de enseñantes, los profesores en ejercicio (entre los cuales hay que mencionar a los asociados a movimientos de renovación pedagógica u otras asociaciones de profesores), los departamentos universitarios, los diversos organismos públicos y privados que realizan tareas educativas y especialmente, los dedicados a la formación inicial o permanente del profesorado. Junto a ellos podríamos destacar algunos grupos de especialistas que ejercen su actividad en el medio escolar, por ejemplo los equipos psicopedagógicos, los inspectores técnicos de educación, etc. Conviene insistir en que no es

posible abordar con objetividad cualquier estudio sobre el perfil y la función del profesor si no se parte de un trabajo colectivo elaborado por representantes de los sectores mencionados. En cualquier caso, habría que plantear la necesidad de recoger sus puntos de vista y opiniones sobre las funciones del profesor y sobre el bagaje formativo profesional con el que se han de dotar.

No es fácil delimitar el tipo de profesor que precisa nuestra sociedad, pero en cualquier caso deberá extraerse de un conjunto de estudios que parten, a su vez, de variables múltiples, complejas e interrelacionadas. En este sentido, si bien poseemos ya algunos datos parciales procedentes de investigaciones concretas y sectoriales, numerosos aspectos permanecen todavía sin clarificar o están por investigar, y en relación a ellos aún nos movemos en el terreno de las suposiciones o hipótesis. Y carecemos, efectivamente, de estudios totales o parciales sobre el tema, de difícil realización en la práctica por su complejidad, dado que para ello es preciso recabar la opinión de muchas personas, de diversos sectores, abarca el análisis de muchos aspectos y exige el uso de métodos y técnicas muy variadas. Es una tarea pendiente que implica un gran reto, y en el que el profesorado de Escuelas de Magisterio ha de participar intensamente.

Desde mi punto de vista, el análisis actual de la formación del profesorado ha de contemplar, por una parte, la formación recibida por la mayoría del profesorado actual y, por otra parte, su formación dentro de un modelo que tiene en cuenta el contexto en el que se mueve la relación educativa. Un nuevo modelo de formación del profesorado debería pretender:

a) Facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas. En nuestro caso, incidirán más en la formación para una ejecución del papel y las funciones del profesor considerado como miembro de una comunidad educativa.

A pesar de las críticas a los modelos de formación del profesorado basado en competencias, la adquisición de algunas competencias genéricas básicas sobre todo en la formación inicial del profesorado parece imprescindible.

b) Perseguir la adquisición de destrezas no conductuales que posibiliten la elección, la toma de decisiones, por parte del profesor, del comportamiento más adecuado -sea éste en el aula o no- a cada situación.

Nos referimos aquí a la capacidad para saber decidir qué hacer en situaciones reales y concretas; para tomar decisiones ante situaciones a menudo dilemáticas que se producen en el aula o fuera de ella. Se trata de proporcionar al profesor una cultura y unas estrategias que le capaciten para tomar sus propias decisiones y las máximas posibles, teniendo un fundamento psicopedagógico para hacerlo.

Unas estrategias metodológicas apoyadas en los períodos de prácticas escolares o en el propio ejercicio, y basadas en la simulación, la observación, la estimulación del recuerdo, el rastreo del proceso y el estudio de casos, entre otros aspectos, para analizar el proceso enseñanza-aprendizaje como un conjunto variable de elementos que difícilmente se repiten.

c) Capacitar al profesor para actuar como un investigador en el aula y proporcionarle estrategias para realizar una visión crítico-constructiva del currículum.

Entendemos estas modalidades de investigación como procesos de indagación sistemática, de reflexión sobre la práctica que es analizada continuamente por el profesor y evaluada en común con otros compañeros, y que posibilita la elaboración en grupo de proyectos curriculares y la investigación conjuntamente con los niños en la adquisición de los conocimientos.

Estos aspectos en la formación del profesorado se verán facilitados si no perdemos de vista una finalidad fundamental que se ha de desarrollar en la formación inicial y permanente: la *autoformación* de cada uno de los profesores. Si somos conscientes que la formación institucionalizada en las Escuelas de Magisterio no proporciona a los alumnos la totalidad de los contenidos, estrategias, procesos, métodos, etc., necesarios para el ejercicio de la profesión docente, uno de los objetivos fundamentales de esta formación deberá ser hacer posible la autoformación aportando a cada individuo conocimientos de base, de sus posibilidades, de las del entorno y también, esquemas generales de investigación personal, preparando el terreno para la inmediata y continua formación permanente.

Y por lo que se refiere al ámbito más preciso de la formación permanente, la formación institucionalizada se encargará cada vez más de la función de poner a punto, realizar trabajos de síntesis, reflexionar sobre los problemas y experimentar encuentros de profesores, etc. Pero, después de los periodos de cursos en los centros de formación, en las zonas o en los centros docentes, el verdadero trabajo corresponde al propio profesor y al colectivo del centro; ha de realizar un trabajo de asimilación, de reflexión personal, en definitiva de concreción de lo que ha adquirido con la finalidad de ajustarlo a la situación personal y profesional en la que se encuentra, de ahí la importancia de que cada vez más la formación permanente se acerque al centro escolar y disminuya la formación uniformada, más adecuada en una primera etapa de formación permanente.

Pero no podemos obviar que quizá un exceso de funciones y responsabilidades del profesor (unida a la indefinición anteriormente) le puede suponer una situación de incomodidad dentro del sistema educativo. Si analizamos todas las funciones que se le asignan actualmente al profesorado (como innovador del sistema educativo, como innovador en el centro docente, como transmisor de elementos culturales nuevos, como investigador en el aula...) constatamos que no van parejos con ese nivel de exigencia, ni el tiempo de que disponen, ni los recursos humanos y materiales que poseen. El profesor y el centro escolar no pueden ser un elemento sustitutorio de otros profesionales y otras instituciones.

Otra de las posibles causas de esa incomodidad es la transmisión de un modelo perfeccionista desarrollado en la formación de los profesores, sobre todo en la formación inicial y reforzado en la permanente, introduciendo un concepto de profesor eficaz y con un determinado rol docente a través de la transmisión de un modelo normativo (Esteve, 1987) que prescribe las conductas y las actitudes del profesorado, en lugar de un modelo más holístico que establece una enseñanza como un conjunto multifacético de aspectos diferentes para cada situación, un modelo más regulativo-descriptivo ya expuesto hace tiempo (Fulkerson, 1954; Vázquez, 1975). La formación del profesorado ha de tender hacia la transmisión curricular y de actitudes de un modelo más descriptivo, ya que un modelo que consiste en una representación totalmente alejada de la realidad ocasiona desmoralización, angustia, incapacidad para elaborar proyectos curriculares específicos y una falta de comunicación entre el profesorado por temor a mostrar problemas docentes ya que sería aceptar su no adecuación al modelo existente.

¿QUÉ FORMACION PERMANENTE?

La planificación de la formación permanente del profesorado ha de responder a las exigencias del Sistema Educativo. Por lo tanto, será necesario que se planifique una formación permanente que se corresponda, que dé respuesta, a esas exigencias; de la misma manera, dicha formación también deberá situarse, de acuerdo con la coyuntura que atraviesa el sistema, dentro de un proyecto educativo que contemple todos los elementos implicados y que les dé sentido.

La formación permanente del profesorado ha de ser considerada como un aspecto más de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico y como logístico, ya que la necesidad de actualizar al profesorado constituye un elemento decisivo para la modernización de la totalidad del sistema educativo.

Esta constante necesidad de actualizar la formación del profesorado se plantea como una condición imprescindible para evitar la obsolescencia del Sistema. El vertiginoso cambio social (organización de la vida familiar, necesidades sociales y de los alumnos...), económico y tecnológico (primacía de los medios de comunicación masivos, posibilidades de aplicación de las nuevas tecnologías...) exige que los programas de formación inicial y permanente del profesorado cumplan una función de instrumento de constante adecuación.

Esta exigencia debería corresponderse con las que impone la adecuación del actual sistema educativo a la compleja estructura social; demanda de readaptación técnica periódica, tanto en aspectos psicopedagógicos como en contenidos científicos ya que los profesores son los agentes principales de la transmisión de conocimientos; demanda de adaptación a nuevas estructuras del propio sistema educativo (sobre todo en períodos de reformas educativas) y demanda de promoción profesional y social mediante la mejora general de la situación personal y colectiva del profesorado.

La formación permanente del profesorado se hace imprescindible cuando se quieren reformar aspectos fundamentales del sistema educativo. En nuestro país, esta formación se hace inaplazable cuando se pide un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto del aprendizaje del alumno, una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje y todo ello enmarcado en una nueva estructura y un nuevo marco curricular. Si una coherente formación inicial y permanente los responsables de llevar a cabo esta reforma se encontrarán sin elementos, o serán inalcanzables, para su aplicación.

Finalmente, es necesario considerar la formación del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar la actividad profesional.

ETAPAS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

En la actualidad de nuestro país, al analizar el tema de la formación del profesorado no se acostumbra a tener en cuenta que el interés del profesorado por su formación y por su ponerse al día pedagógica y culturalmente no es uniforme, sino que difiere, y bastante, en

función de la situación profesional, del número respectivo de años transcurridos desde que acabaron sus estudios de formación inicial o desde que se produjo su acceso a la profesión docente, de las características personales o de formación del profesor y también según las circunstancias sociales y culturales del entorno en donde cada profesor ejerce su tarea docente. De entre estos condicionantes, según mi punto de vista, la formación permanente ha de considerar especialmente la diferenciación por el tiempo transcurrido desde la incorporación al sistema educativo y situación específica del entorno.

No podemos obviar la importancia de estructurar la formación del profesorado en diversas etapas, una de las más importantes es la inmediatamente posterior a la formación inicial dedicada al profesor en el inicio de su profesión, la que podemos denominar como la etapa de profesor novel.

En investigaciones realizadas en diversos países (Vonk, 1984; Veenman, 1984; Oudkerk-Poll, 1985; OCDE, 1985; Zeichner, 1988; Huberman, 1988, entre otros) se ha comprobado que la problemática docente de los profesores noveles no es igual a la de aquellos profesores con algunos años de experiencia en el ejercicio de la profesión docente. Para un profesor que se incorpora al sistema educativo se inicia un periodo profesional de acomodación a su nueva labor que, según diversas circunstancias, puede durar algunos cursos. Zeichner (1988) en la investigación realizada en la Universidad de Michigan (EEUU), distingue entre programas que preparan antes de empezar, programas para formar al profesor principiante denominados de inducción y programas sobre la marcha para profesores experimentados.

En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales de los educadores, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la observación, a la necesidad que tiene el nuevo profesor de asumir una cierta profesionalidad. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores, teniendo la formación en este campo una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente.

Podemos asegurar que debido a que en la formación inicial los sistemas de formación han de ser globales, en el momento que el profesor novel se incorpora a una situación docente específica acude normalmente a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, no aportando más innovación que la que ya poseen los otros profesores. Este hecho crea a menudo una verdadera angustia, ya que todo ese bagaje corresponde en realidad a una interiorización del otro profesor y no a las características del profesor novel, produciendo verdaderos problemas de acomodación y de profesionalización en el ejercicio de la docencia.

Por supuesto, esta introducción gradual en la profesión de enseñante no ha de influir únicamente en el diseño de la formación permanente, sino también en el de la formación inicial, ya que, como dice M. Lee (1975), la mejor manera de asegurar que los aspirantes a profesores vean su formación inicial como la primera de un conjunto de oportunidades para perfeccionarse es conseguir que los centros de formación inicial *tengan una función importante en las actividades futuras de perfeccionamiento*. Por supuesto que se hace imprescindible la colaboración y el seguimiento de los profesores noveles por parte de las Escuelas de Magisterio ya que puede originar acciones para mejorar las estrategias de la formación inicial.

El hecho de que los Centros de formación del profesorado que se dedican básicamente a la formación inicial intervengan y colaboren en la formación permanente (y fundamentalmente en la primera etapa a través de formación de profesores noveles o tutorizando la inducción de éstos) hace posible la existencia de una retroacción que permitirá introducir en la formación inicial aspectos renovadores al comprobar su eficacia en la práctica docente y al verlos concretarse en el trabajo con profesores en formación permanente.

Las estrategias que hay que prever para la formación permanente de los profesores noveles tendrían que consistir no únicamente en ofrecer una serie de intercambios de experiencias, sino preferentemente en la aportación de éstas y en el apoyo por parte de los profesores más experimentados; a esto habría que añadir además el apoyo de expertos externos en relación con problemáticas que afectan al nuevo profesor (tratamiento de la diversidad, motivación, didácticas especiales, horarios, disciplina, relación con padres, evaluaciones, programaciones...), difíciles de tratar desde el punto de vista de un modelo descriptivo o ecológico en las Escuelas de Magisterio por la falta de práctica profesional. El inicio de la profesionalización en la carrera docente supone un salto muy importante ya que en seguida se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin un tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión. De ahí, la importancia de estratificar la formación permanente en sucesivas etapas, a cada una de las cuales le corresponda una determinada planificación de la formación permanente; de no ser así, podemos encontrarnos con que el nuevo profesional asume rápidamente los derechos, vicios, estereotipos, virtudes, soluciones, etc., de sus compañeros más experimentados sin que se haya dado ni un proceso de reflexión personal ni de experimentación debido a la rápida y vertiginosa toma de decisiones que ha de realizar como profesional en su intervención educativa cotidiana.

Pero no sólo hemos de establecer una etapa dedicada al profesor novel, sino que la diferencia entre unos profesores y otros a causa de los años de ejercicio en la profesión docente ha de comportar una racionalización y una planificación de la formación permanente que ha de secuenciarse en las diversas etapas por las que atraviesa un profesor durante los años de su ejercicio profesional. Y la primera etapa se inicia sin duda con su entrada en el centro de formación del profesorado.

Las últimas investigaciones sobre el desarrollo profesional a lo largo de los años de ejercicio del enseñante (Huberman, 1988) constatan que mientras, por una parte, aumenta la serenidad y la eficacia, por otra, disminuye alarmantemente la innovación y la inquietud, situación que, aunque lógica, debería ser mesurada. Por tanto, a lo largo de la carrera profesional del enseñante deberían potenciarse aquellos aspectos formativos que permitan asumir o mantener un determinado grado de innovación (años sabáticos, promoción e incentivación, estancias formadoras, cambio dentro del propio sistema o de relación laboral, etc.).

Los primeros momentos de la incorporación al sistema educativo son más parecidos a un primer periodo de prácticas inducidas, donde el profesor novel ha de recibir una formación más cercana a la inicial (predominio de técnicas de observación y de diagnóstico, análisis de situaciones globales de partida, ayuda en la estructuración de intervenciones didácticas, análisis de estrategias didácticas más adecuadas, reconocimiento de sus propios constructos...) que a la formación permanente (predominio de técnicas aplicadas, estudios del entorno, reflexión colectiva de casos, reflexión sobre la práctica, análisis de situaciones específicas, investigación-acción...); ya que una tarea fundamental de la formación inicial

consiste en el análisis global de las situaciones educativas y en la comprensión global de situaciones de formación, mientras que, en el caso de la formación permanente, consiste en el análisis de la propia práctica pedagógica.

Esta distinción entre profesores en base a su experiencia comporta demandar que se establezcan diversos periodos de formación permanente.

En una primera fase, la formación permanente del *período de iniciación* (profesor novel), a lo largo del cual el profesor recibe información de sus compañeros y se le facilita la asistencia a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos. Es de suponer que el profesor ha recibido en la etapa de formación inicial una fundamentación psicopedagógica para afrontar los primeros problemas que le surjan y para poder construir posteriormente los nuevos conceptos didácticos a la hora de elaborar el currículum adecuado a los alumnos y al entorno. La intervención en esta etapa de los profesores de Magisterio es inevitable y beneficiosa para la formación inicial y permanente.

El segundo período de formación permanente sería el de *perfeccionamiento*, durante el cual los profesores, mediante seminarios y grupos de trabajo, preferentemente en una determinada zona o centro, han de intercambiar experiencias, conocer y experimentar nuevas técnicas y diseñar y experimentar proyectos y materiales curriculares. Las conferencias y los cursos estandarizados pueden ser un buen instrumento para el tratamiento de temas nuevos o incidentales.

Aproximadamente a partir de la mitad de la vida profesional, en el período de consolidación, hay que buscar incentivos para que la formación permanente sea fácilmente aceptada (años sabáticos, licencias de estudio, cambio de situación docente) y posibilitar la dedicación a otras tareas educativas que no tienen porque coincidir con la docencia directa.

Los profesores de Magisterio, ya como coordinadores de seminarios o grupos de trabajo, ya institucionalmente ofertando formación permanente, han de colaborar y estudiar estrategias institucionales para intervenir en estas últimas etapas de la formación permanente.

Tampoco podemos olvidar que la formación permanente del profesorado ha de incidir en la necesidad de flexibilización de la promoción profesional de los profesores, actualmente en exceso burocratizada ya que siempre ha partido de criterios de tipo administrativo como la antigüedad o la titulación académica.

Todos estos aspectos obligan a relacionar una serie de principios anteriores a la definición de las estrategias que constituyen en nuestro país la especificidad de este tipo de formación dentro del sistema educativo, y que deberían promocionarse desde las Escuelas de Magisterio.

a) La formación inicial del profesorado que actualmente se imparte en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB y la que reciben los licenciados para la enseñanza secundaria no únicamente es insuficiente (sobre todo la formación del profesorado de secundaria) sino que no puede cubrir todas las necesidades profesionales de los docentes. Se ha de considerar y tratar esta etapa como la primera de la profesionalización docente.

b) Ha de haber una continuidad institucional entre la formación inicial y la permanente, de manera que las dos participen en un proyecto educativo coherente, ya que si

un sistema educativo pretende estar en constante renovación y perfeccionamiento no puede, si quiere incidir eficaz y coherentemente, interrumpir el proceso constante de formación de su profesora. La intervención de los profesores de Magisterio en la formación permanente del profesorado de otros niveles no sólo permitiría su propia formación permanente sino que mejoraría su intervención en la formación inicial.

c) La formación inicial y permanente del profesorado ha de propiciar que surjan y confluyan motivaciones profesionales, con la finalidad de originar cambios de actitud, dar solución a problemas curriculares mediante el estudio, la investigación, la experimentación y la reflexión sobre la propia práctica, y no convertirse únicamente en un "recetario" técnico. Todo ello, uniendo la teoría y la práctica (incrementando esta última) en las prácticas docentes y en el propio centro escolar;

d) Hay que establecer diversos tipos de formación permanente según el tiempo de ejercicio y la tarea docente. La administración educativa ha de facilitar los mecanismos adecuados para que la obligatoriedad no genere conflictos entre el profesorado, ha de ser flexible y ha de permitir que las instituciones encargadas de la formación inicial colaboren institucionalmente en la formación en ejercicio de los docentes.

e) Los diseños de Planes territoriales de formación permanente del profesorado atenderán básicamente a la actualización científica, psicopedagógica, cultural, así como al cambio de actitudes necesario para asimilar los avances correspondientes. Estos Planes han de ser diseñados y evaluados coherentemente por personal suficientemente preparado (específicamente profesores especializados de formación del profesorado).

f) Es necesaria una flexibilidad a la hora de aplicar las directrices de la Administración respecto a la elaboración del currículum. Hay que respetar la autonomía de las Escuelas de Magisterio, del centro escolar y del profesorado para que pueda adaptar y perfilar las directrices fijadas de acuerdo con las circunstancias particulares del entorno y de las características del centro y de los alumnos.

Todo ello, nos lleva a una serie de propuestas específicas:

1. En la formación inicial

- Realizar una selección de entrada a los estudios de profesorado (de infantil, primaria y secundaria). Significaría establecer criterios de selección de los estudiantes que quisieran acceder a la profesión de enseñar. Estos criterios podrían basarse no únicamente en el nivel de sus conocimientos sino su capacidad de comunicación, de creatividad, de innovación, de adaptarse a los cambios, etc...

- Modificar, en las Escuelas de Magisterio, los enfoques normativos (el qué hay que hacer, el cómo hay que hacerlo, etc...) por enfoques multivariados y ecológicos de la enseñanza).

- Aumentar en calidad y cantidad (más años de formación) la formación universitaria de los docentes y, a la vez, definir los rasgos distintivos del modelo de profesor, tanto para la enseñanza básica como para la secundaria.

- Respetar, por parte de la Administración, la especificidad territorial de cada Escuela de Magisterio a la hora de elaborar propuestas curriculares de formación.

- Racionalizar la estructura y la organización de los centros de formación del profesorado (posibilitar la formación de profesores de secundaria, realización de post-grados, "máster", nuevas diplomaturas...). En algunos casos se podría hablar de disminución y territorialización.

- Facilitar la formación permanente del profesorado de las Escuelas de Magisterio.

- Facilitar la docencia de los profesores de Magisterio en otros niveles de la enseñanza.

- Crear, en las Escuelas de Magisterio, comisiones, seminarios o grupos de trabajo con la intención de incidir en la formación permanente del profesorado de la zona.

2. En el ejercicio de la profesión docente

- Atender especialmente al profesor novel desde las Escuelas de Formación del Profesorado en coordinación con las escuelas de básica y secundaria.

- Centrar la formación en la práctica docente, con amplia participación de los profesores de Escuelas Universitarias.

- Establecer institucionalmente la figura del tutor, en las Escuelas de Magisterio, de básica y secundaria para asesorar alumnos en prácticas y profesores noveles.

- Establecer sistemas de control y de promoción entre el profesorado. Significa establecer mecanismos de regulación, orientación y supervisión en los centros escolares, su heteroevaluación y autoevaluación, así como establecer criterios de promoción dentro del sistema educativo.

- Aumentar los recursos materiales y la dotación de profesorado en los centros, así como mejorar sus condiciones de trabajo.

- Colaboración institucional de las Escuelas de Magisterio en los Centros de Profesores con la clara intención de coordinar la formación inicial y la permanente.

- Definir la función del profesor y de los centros docentes.

- Especificar los objetivos generales del sistema educativo y los objetivos y contenidos curriculares generales.

- Diseñar planes territoriales de formación permanente de profesorado teniendo en cuenta las instituciones de formación inicial, e introducir, en esa planificación de la formación permanente, el tiempo, los medios para realizarla y el personal especializado o facilitar su especialización. Es imprescindible el estudio y la preparación de los formadores del personal docente (Imbernon, 1987) en la formación permanente.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1986): *El mundo interior de los enseñantes*. Gedisa. Barcelona.
- COOMBS, A.W. (1979): *Claves para la formación del profesorado*. Magisterio Español. Madrid.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia. Barcelona.
- GIMENO, J. (1983): "El profesorado como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, núm. 2. Akal, Madrid.
- HUBERMAN, M. (1988): "Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente". Ponencia en 13ª Conferencia de la A.T.E.E. Barcelona, septiembre.
- IMBERNON, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi de la formació dels formadors*. Barcelona. Barcanova.
- LANDSHEERE, G. de (1977): *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea. Madrid.
- LEE, M. (1975): "The Role of the College of Education in the In-service Education of Teacher". *Education for Teaching*. Núm. 96.
- OCDE-CERI (1985): *La formación de los profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid. Narcea. (Informe R. Bolam).
- OUDKERK-POOL, T. (1985): *Discipline Problem of Beginning Teachers. International Teacher Behaviour Mapped Out*. AERA Annual Meeting.
- PEREZ, A. (1988): "Autonomía y formación para la diversidad" en *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 161. Barcelona.
- UNESCO (1966): *Recommandation concernant la condition du personel enseignants*. París, 5 de octubre.
- VAZQUEZ (1975): *El perfeccionamiento de los profesores*. EUNSA. Pamplona.
- VEENMAN, S. (1984): "Perceived problems of beginning teachers" en *Review of Educational Research*. Núm. 54, 2.
- VONK, J.H.C. (1984): *Teacher Education and Teacher Practice*. Free University Press, Amsterdam.
- ZEICHNER, K.M. (1988): "Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado" en Marcelo, C. (Ed) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.