

# Los Centros de Profesores: un modelo frustrado de formación permanente

Fernando Andrés Rubia  
Maestro y sociólogo

Como comentaba en trabajos anteriores nuestro sistema educativo no debería ver recortados sus recursos por la crisis económica ya que a lo largo de los últimos años no hemos alcanzado aún la media de inversión de los países de la OCDE. En todo caso, la crisis debería permitir ajustar esta inversión, redistribuyendo los recursos de forma que se favorezcan los programas que han mostrado su eficacia y se reconduzcan o modifiquen aquellos otros que no han alcanzado los objetivos deseados. Para ello deberían utilizarse instrumentos de evaluación no sólo aplicables a los alumnos sino también a los programas institucionales, los centros, los equipos directivos, el profesorado, la inspección... Las evaluaciones deberían permitir principalmente corregir las desviaciones producidas entre los fines y los medios.

La Administración educativa aragonesa ha puesto en marcha una reforma de los centros de profesores y de recursos existentes que modifica sustancialmente el modelo de formación permanente del profesorado; se trata de una de las primeras medidas anunciadas y ejecutadas en parte, ya que aún no han puesto en marcha el sistema alternativo. Sin entrar ahora a analizar la propuesta en profundidad, ya que aún se desconocen detalles fundamentales, el modelo alternativo parece responder más a la necesidad de recortar recursos (principalmente a la escuela pública) y a un reajuste de los puestos de responsabilidad que a un modelo basado en la evaluación y el análisis de la experiencia acumulada. Entre las medidas destaca la eliminación de gran parte de la red rural de Centros de Profesores, y la reducción de efectivos de los centros que se mantienen. A su vez se propone, como justificación, un cambio en la política de formación que ahora pasará a circunscribirse al centro.

## Origen y puesta en marcha de los centros de Profesores

Para empezar es imprescindible remontarnos al origen y recordar el contexto en el que surgen, así como los objetivos que se les destinan. Es en 1984 cuando se crean en España los Centros de Profesores<sup>1</sup> (CEP) en un momento histórico en el que había grandes expectativas de

cambio educativo. El año anterior los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) habían conseguido que más de 50.000 profesores, principalmente de EGB, participaran en sus actividades formativas<sup>2</sup>, organizadas en colaboración con sindicatos y ayuntamientos. Se presentaban así como una alternativa a los Institutos de Ciencia de la Educación (ICE) a los que por un lado se miraba con un cierto recelo ideológico y por otro se veían incapaces de ofrecer una oferta que diera satisfacción a la demanda del profesorado. Además con la Ley de Reforma Universitaria (1983) y el reconocimiento de la autonomía universitaria, los ICE dejaban de mantener una relación directa con el Ministerio de Educación.

Los MRP y los sindicatos recibieron su creación con satisfacción especialmente porque suponían un reconocimiento a la madurez profesional de los docentes. Los CEP se presentaban como una alternativa moderna y democrática, basada en el modelo de los *Teachers' Centres*<sup>3</sup> que habían demostrado su eficacia, y respaldada por una teorización que exaltaba la profesionalización del profesor. Para el profesorado, la formación permanente pasa a convertirse en una reivindicación y la defienden como parte de sus pretensiones *profesionalistas* y de servicio público, es decir, consideran fundamental la actualización periódica de conocimientos y técnicas así como la mejora de la calidad de la enseñanza.

Se configuran así como centros de actualización y formación permanente, de desarrollo curricular e investigación, aunque también de información y orientación. Miguel A. Pereyra, asesor entonces del Ministerio, defendía su creación porque revitalizaban la enseñanza; permitían la difusión de la experiencia acumulada por los docentes en el aula; fomentaban la participación de los profesores y de los organismos locales; estaban controla-

<sup>2</sup> En concreto organizaron 60 Escuelas de Verano en todo el territorio.

<sup>3</sup> Aunque suele hablarse exclusivamente del modelo del Reino Unido se manejaban también los modelos de EE.UU., Países Bajos, Japón, Australia... y la experiencia de la Casa del Maestro de Gijón. Los *Teachers' Centres* aparecen en el Reino Unido a mediados de los años sesenta como lugar de encuentro de los docentes, para el intercambio de ideas, la solución de problemas y la elaboración de materiales curriculares. El *Schools Council* se convirtió en una institución coordinadora que favoreció la innovación educativa, la investigación, la evaluación y el desarrollo curricular mediante la financiación de proyectos. También la entonces Comunidad Económica Europea valoraba positivamente este tipo de centros y recomendaba su generalización a los estados miembros.

<sup>1</sup> Los interesados en todo tipo de detalles sobre la génesis de los centros de profesores pueden consultar el trabajo de Luis y Romero (2009) que a partir de documentos aportados por Miguel A. Pereyra, asesor del Ministerio de Educación entre 1983 y 1986 y de su propia indagación reconstruyen sus orígenes. También puede consultarse la obra de Julia Varela (2007) a la que dan réplica: *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* publicada en Madrid por la editorial Morata.

dos fundamentalmente por los propios docentes y se ocupaban conjuntamente del desarrollo profesional del profesorado de primaria y secundaria.

La concepción de la formación permanente del profesorado también cambiaba, se potenciaba el modelo de profesor-investigador, se acentuaban los enfoques cualitativos tanto en la evaluación como en la investigación. Entre las funciones que se les encomendaban estaban: el desarrollo de las iniciativas del profesorado para su perfeccionamiento, promover estudios aplicados o la adecuación de los contenidos a las peculiaridades del medio.

Los CEP pretendían ofrecer una alternativa al modelo basado en el "cursillo" con una participación más activa, promoviendo la producción de materiales para el aula, el intercambio de experiencias y la reflexión teórica.

Además, y para reforzar sus objetivos, el Ministerio puso en marcha unos cursos específicos para los profesores que se iban a incorporar a los centros recién creados, en los que se potenciaban estos enfoques. La organización de los CEP



significaba una ruptura con los modelos tradicionales, pretendían acabar con el aislamiento de los docentes mediante el trabajo conjunto, superando además las diferencias por asignaturas y niveles, tan marcadas en España por las distinciones de cuerpos docentes.

Entre los objetivos más importantes estaba también acabar con las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento tradicional del profesorado, paralelas pero inconexas, con diferentes objetivos y métodos, la jerárquica o vertical en la que la Administración era la protagonista y la periférica u horizontal, en la que los propios docentes orientaban su formación.

Los primeros cambios llegarían con la puesta en marcha de la reforma educativa de la LOGSE (1990), entre los principios básicos de actuación aparecerá ahora la idea de la carrera docente, entendida como un reconocimiento social y económico del profesorado. Se trataba también de apoyar las experiencias y fomentar el trabajo en equipo, facilitando la comunicación entre centros y profesores. Pero ahora los planes de perfeccionamiento del profesorado estarían supeditados al marco general de la política educativa y en estrecha relación con la reforma iniciada.

Como consecuencia de ello, se ponen en marcha los registros personalizados de las actividades realizadas que servirán para certificar los créditos obtenidos por cada profesor. La reforma convertirá la formación permanente en un derecho y una obligación del profesorado, servirá a

la Administración educativa para actualizar al profesorado en las exigencias de la reforma a la vez que se le recompensa mediante los sexenios y en función de su participación en los cursos. A través de estos dos mecanismos la reforma gana consenso entre los profesores y se legitima socialmente, pero para ello se introduce una nueva estratificación en el profesorado, más allá del tradicional primaria/secundaria, que reforzará la antigüedad (ya reconocida en los trienios) como criterio de distinción salarial.

### Primeras valoraciones y estudios sobre su funcionamiento

Ya desde su puesta en marcha surgieron voces discrepantes, entre ellas la de García Álvarez, un técnico del Ministerio que trabajó en el diseño de los CEP, y que en artículos publicados en 1984 y 1986<sup>4</sup>, hacía una crítica de la nueva institución de formación, ya que consideraba que de la experiencia británica y norteamericana se podía concluir que los CEP no habían conseguido que el profesorado controlara su propia formación continua y que la Administración seguía ejerciendo un gran control de las decisiones. Insistía en que el CEP se constituía en institución básica de la formación frente al modelo más participativo de la formación focalizada en los centros. También consideraba los peligros de una formación centrada en la práctica y su ruptura con otras instituciones como la universidad, lo que podría acabar en un simple intercambio de experiencias, o el riesgo de mantener solo motivaciones extrínsecas (credenciales) y menos intrínsecas (utilidad). Planteaba también el problema de la sobrecarga de tareas administrativas y burocráticas de los CEP o que la formación individual repercuta poco en la transformación de los centros.

Ocho años después de la aparición del los CEP, Sara Morgenstern (1992) realiza una investigación sobre el funcionamiento de los primeros 56 centros, en la que constata que los profesores más dinámicos, la llamada *vanguardia pedagógica*, habían abandonado los CEP, a la vez que éstos se habían ido desvinculando poco a poco de los movimientos de renovación. Descubre también que la mayoría de los nuevos asesores eran ajenos a las iniciativas de innovación educativa u otras de ámbito ciudadano constatando que la mayoría se limitaban al horizonte de su aula. Dos terceras partes de los asesores habían ingresado por razones estrictamente individuales

<sup>4</sup> Citado por Luis y Romero (2009).

entre las que no se excluía la promoción personal. Además, muchos de ellos, especialmente los de secundaria, no se sentían respetados por sus compañeros de las aulas (los más reticentes a participar en actividades de formación y los más indiferentes frente a los cambios que impulsaba la Reforma del sistema educativo) que los veían como enchufados o desertores. También constató que pervivía el modelo tan criticado de *cursillismo*. La conclusión es que pese a la retórica establecida, los asesores estaban al margen del modelo basado en la formación y la investigación. Destaca que ya entonces se juzgaba que había una enorme desproporción entre la formación asignada a las llamadas Nuevas Tecnologías (hoy Tecnologías de la Información y de la Comunicación o TIC) frente a otras áreas.

Morgenstern constata que la asistencia del profesorado estaba relacionada con la obtención de certificaciones que suponían entonces valiosos credenciales para los concursos de promoción o traslado, a los que se añadirían los sexenios o el concurso-oposición. Así, poco a poco, se fue constituyendo un modelo, que se fue prolongando en el tiempo hasta la actualidad, de carácter burocrático-credencialista basado en cursos de tiempo reducido (la mayoría apenas duraban 20 horas) que no permite la reflexión profunda ni el trabajo en equipo. Los primeros signos de resistencia o incluso de rechazo se justificarán porque los cursos se realizaban fuera de los centros y del horario escolar, es decir, por la distancia y los desplazamientos o la incompatibilidad horaria.

Incluso desde dentro de los CEP, comenzaron a reorganizarse discursos curricularmente neoconservadores que pondrán de relieve las incoherencias de una reforma educativa todavía sin cuajar, uniéndose o encabezando a los profesores más reticentes con la reforma.

Como hemos visto, la reforma impondrá un nuevo modelo, coordinado por los CEP, pero que tendrá al centro como lugar de desarrollo y que tendrá como finalidad la mejora de la función docente y la promoción de la reflexión sobre las prácticas docentes. Feito y Guerrero (1996) descubren, en un estudio sobre el tema, que junto a la presión oficial cuatro serán los motivos argumentados por el profesorado para participar en los proyectos de formación en centros: la inseguridad o la incertidumbre creadas por los cambios que introducía la reforma, el

ideal de servicio, el credencialismo y la voluntad de cambio.

Feito y Guerrero analizaron 245 proyectos de formación en centros aprobados en la convocatoria de 1993: la primera conclusión era que la formación en centros no emanaba, como podía pensarse, de las inquietudes, de la práctica o de la detección de problemas del profesorado en los centros. Por el contrario, la mayoría hacían alusión a los nuevos documentos con los que pasaba a nutrirse la burocracia educativa: diseño curricular básico, proyecto curricular, proyecto educativo de centro, adaptaciones curriculares... Los autores señalaban además que en su observación participante se daba la siguiente paradoja "detectamos un comportamiento por parte de los profesores similar al de los alumnos en clase: indiferencia, pasividad, gente que habla entre sí, profesores que corrigen exámenes, etc."

Por último, Hernández y Beltrán (2006) consideran que en manos de los gobiernos conservadores, los CEP "se han transformado en sucursales servodependientes de políticas educativas de corte tecnocrático, que someten la formación continua a la ley de la oferta y la de-



manda. Atendiendo a esta dinámica la formación se traduce en, y se reduce a, una oferta de cursos a *la carte* en función de la demanda de los docentes considerados ahora desde una perspectiva clientelar". Estos autores consideran que todo ello ha tenido consecuencias fundamentales en la actitud del profesorado: "entre la desgastadora resistencia y la prometeica oposición, los docentes eligen (o quizá son elegidos por) la acomodación". En su estudio, basado en la Encuesta sobre la calidad de vida en el trabajo, descubren que los docentes se encuentran entre los profesionales que se consideran suficientemente formados, lo cual lleva a los autores a plantear que se trata de "un hecho cargado de ambivalencia: o muestran una buena dosis de confianza en su formación inicial y en su capacidad para trazar itinerarios autoformativos, o muestran un claro escepticismo hacia el actual escaparate formativo".

## La formación permanente y los estudios internacionales

Veamos ahora otros estudios, ahora de carácter internacional, realizados recientemente y en perspectiva comparativa que puede darnos luz sobre la situación española. En el informe TALIS (2009) realizado por la OCDE se aborda la cuestión de la formación permanente exclusivamente del profesorado de secundaria. Destacan algunos datos globales, como que prácticamente el 100% del profesorado entrevistado en España declaraba haber participado en actividades de formación en los últimos 18 meses. Se trata del porcentaje más elevado de los países del estudio, cuya participación media en estas actividades es superior al 85%. La media de días al año que los profesores españoles dedican a la formación es 25 y supera también la media de la OCDE que se encuentra en 17.

Las demandas de formación se centran en España en aquellas áreas en las que el profesorado se siente menos preparado, como son la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, la utilización didáctica de las TIC y la enseñanza en entornos multiculturales.

Sin embargo, estos datos proporcionados por el profesorado contrastan con la opinión de los directores de los centros que opinan que la falta de preparación pedagógica de sus profesores dificulta la enseñanza. Más del 30% de los directores de países como México, Italia, España, Brasil o Irlanda destacan la falta de preparación pedagógica de sus profesores, lo que puede deberse a que, hasta ahora, la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria tiene un carácter más científico que pedagógico y didáctico.

Es cierto que los profesores españoles deben participar en actividades de formación porque son un requisito para la obtención de los sexenios, pero también hay

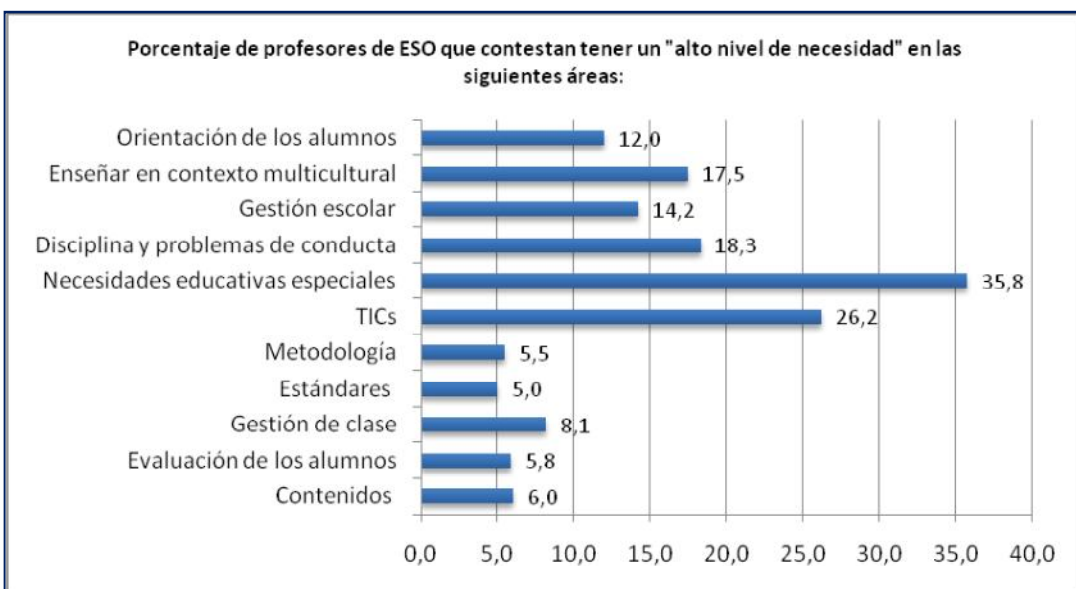
ejercicio de su profesión. Salvo en los países mediterráneos, un porcentaje elevado de profesores disfruta de reducción horaria para asistir a actividades de formación. En el caso español, la gratificación fundamental, como sabemos, son los sexenios.

Entre las actividades de formación que consideran más positivas para su trabajo se encuentran, en este orden, las relacionadas con la investigación individual y conjunta de los propios profesores, los programas que conducen a una nueva titulación, el diálogo informal entre compañeros sobre las circunstancias de la enseñanza y la literatura profesional. Contrasta esta percepción con el moderado número de profesores que de hecho lleva a cabo actividades de formación relacionada con la investigación o conducentes a nuevas titulaciones.

Por lo general, los profesores de todos los países tienden a intercambiar y a coordinar ideas e información con más frecuencia que a colaborar directamente. Este desfase es más acusado en países como España, Bélgica y Brasil. Potenciar este tipo de colaboración podría mejorar la eficacia de las enseñanzas.

Entre los criterios adoptados por los diferentes países para la evaluación del profesorado destaca la mayor importancia asignada a las prácticas innovadoras, la formación y el desarrollo profesional de los profesores y los resultados de los alumnos. Sin embargo en España, el criterio más destacado es este último. Destaca la escasa influencia del resultado de las evaluaciones y la información que recibe el profesorado en el énfasis y el esfuerzo que los propios profesores aplican a la mejora de los resultados de sus alumnos. TALIS concluye que es necesario establecer un vínculo entre la evaluación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo.

TALIS también destaca que los progresos en la formación inicial del profesorado, en los procesos de selección y acceso a la función docente y en el apoyo y formación que deben recibir los nuevos profesores al incorporarse a las clases pueden ser fundamentales para contribuir a la mejora de la enseñanza y de los resultados educativos del alumnado.



que resaltar que el 60% declara que hubiera querido participar en mayor medida de lo que lo hicieron, porcentaje superior a la media TALIS. El profesorado español muestra un notable interés por mejorar su formación y el

Para terminar este apartado, señalaremos brevemente que el Informe Mckinsey de 2012 considera que en España el número de horas de formación del profesorado es suficiente, sin embargo existe un problema en el

contenido de las mismas. El informe recoge muchas de las ideas ya expresadas como la dependencia del sexenio frente a la utilidad, la escasa repercusión en el aula o la falta de participación del profesorado en la planificación de la formación. Propone replantearse tanto el fondo como la forma y ofrece modelos alternativos de buenas prácticas realizadas con éxito en otros países.

### **Dificultades que los CEP no han sido capaces de reconducir**

A lo largo de los años, el difícil equilibrio entre el modelo formativo vertical (centralizado y tecnócrata) propiciado por la Administración y el modelo horizontal (periférico y espontáneo) que se corresponde con los intereses del profesorado se vio roto con frecuencia y siempre a favor de la Administración. Aunque los CEP nacieron con el fin de equilibrar estas dos tendencias, lo cierto es que han canalizado más las iniciativas de la Administración que las del profesorado. Quizá podamos hablar de dos momentos clave coincidentes con las reformas: en primer lugar con la LOGSE (1990) y la puesta en marcha de un discurso *psicologista* basado en el constructivismo y posteriormente con la LOE (2006) y la incorporación de las competencias básicas.

Este intervencionismo oficial se vio incrementado y consolidado con el traspaso de las competencias a las comunidades autónomas. En vez de promover diferentes vías de formación la tendencia fue a la

simplificación de los modelos formativos, y de nuevo el *cursillismo*, promoviendo una amplia oferta pero poco diferenciada a la que se sumaron asociaciones profesionales y organizaciones sindicales. Sorprendentemente la universidad se mantuvo, salvo escasas excepciones, al margen y aumentó la distancia y el desencuentro entre las facultades de educación, las aulas y el profesorado. Como se ha destacado, los intentos por conseguir que el profesorado trabajara y reflexionara en grupo sobre su actividad en el aula y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido vanos y los logros muy escasos, imponiéndose una organización muy burocratizada, la lógica del libro de texto, las metodologías tradicionales e incluso las evaluaciones sumativas.

La formación y su remuneración económica a través del sexenio, acaban convirtiéndose en una fusión perversa que relega los temas fundamentales y produce un efecto burocratizador bajo control administrativo, los asesores acabarán poniendo el acento en los temas que promueve la Administración y en los aspectos formales:

procedimientos, plazos, registros, número de horas, asistencia... Los CPR en vez de apoyar las iniciativas de los centros intentan imponer modelos educativos que no interesan a una buena parte del profesorado pero que son apoyados por la Administración. La oferta y la demanda de cursos se mueven en un difícil equilibrio pocas veces coincidentes, en los últimos años hemos visto intensificarse temáticas como las *competencias básicas* que no consiguen penetrar en la vida escolar.

Su función de proveedores de recursos queda pronto limitada ya que en pocos años la incorporación de las TIC acaba desbordando sus perspectivas: en la red podemos encontrar prácticamente todos los recursos al libre y cómodo acceso del profesorado. Además aparecerán nuevos centros pero ahora con carácter específico que abordarán problemáticas surgidas en el sistema como la intensa inmigración concentrada prácticamente en una década, el CAREI o la satisfacción de necesidades específicas en el ámbito tecnológico: repositorios y servicios especializados (blogs, páginas, correos electrónicos, wikis...), el CATEDU.

Si en algo han fracasado los CPR es que han sido incapaces de auspicar de forma generalizada la necesaria transformación de la escuela para adaptarse al modelo del siglo XXI, una tarea titánica para la que probablemente no contaban con los medios ni los recursos necesarios, tanto personales como materiales. Tras años de formación permanente las pautas tradicionales de la enseñanza se mantienen, el profesorado no ha internalizado metodologías alternativas a la clase magistral, al aula silenciosa o al trabajo individualizado.

Si en algo han fracasado los CPR es que han sido incapaces de auspicar de forma generalizada la necesaria transformación de la escuela para adaptarse al modelo del siglo XXI, una tarea titánica para la que probablemente no contaban con los medios ni los recursos necesarios, tanto personales como materiales. Tras años

---

*Si en algo han fracasado los CPR es que han sido incapaces de auspicar de forma generalizada la necesaria transformación de la escuela para adaptarse al modelo del siglo XXI, una tarea titánica para la que probablemente no contaban con los medios ni los recursos necesarios, tanto personales como materiales*

---

de formación permanente las pautas tradicionales de la enseñanza se mantienen, el profesorado no ha internalizado metodologías alternativas a la clase magistral, al aula silenciosa o al trabajo individualizado.

### **La situación aragonesa**

En 1985 empiezan a funcionar en Aragón seis CEP que van aumentando progresivamente en número hasta alcanzar un total de 17 al extenderse por las zonas rurales, que serían traspasados a la comunidad autónoma cuando en 1999 asume las competencias en educación. Unos años antes, en 1994 una disposición fusionó los CEP y los Centros de Recursos pasando a denominarse Centros de Profesores y Recursos (CPR).

Durante años han funcionado de forma desigual arrastrando algunos de los problemas ya mencionados como el burocratismo, el dirigismo administrativo, el credencialismo, el *cursillismo*... Lo cierto es que en las áreas rurales consiguieron una mayor conexión con un profesorado que por las peculiaridades del territorio

aragonés y de su despoblamiento se sentía más aislado y encontraba en estos centros un apoyo profesional alentador. Si el objetivo era incorporar a los centros prácticas innovadoras que lograrán extenderse en el espacio y en el tiempo como prácticas usuales, pocas iniciativas lo lograron. Por un lado las TIC han dominado en exceso todos los ámbitos de innovación, condicionando cualquier práctica; por otro, un cierto desanimo del profesorado, entre otras cosas por falta de estímulo al carecer de un modelo de carrera docente coherente. Aún así ha habido experiencias positivas que se han trasladado a las aulas e incluso se han generalizado en algunos centros, entre ellas, centros implicados en el aprendizaje cooperativo, las buenas prácticas en educación física... pero poco han podido hacer, frente al dominio del libro de texto de la actividad del aula.

Si como hemos visto, a lo largo de los años, los CPR han probado todo tipo de modelo formativo, ahora la Administración decide impulsar el modelo de formación en centros muy alejado de la formación a la carta. Antes de evaluar el sistema elimina recursos, en Aragón se reducen los centros que pasan de 19 a 6 (aunque se man-



tienen delegaciones en Alcañiz, Calatayud, Ejea y Monzón) y se desmonta principalmente la red rural que más dinámica se había mostrado y que mejor respondía a las necesidades del profesorado en cuanto a salvar el obstáculo del aislamiento. Los que quedan cambian de nombre, una estrategia usual para ocultar un simple cambio de imagen, ahora serán Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE) ubicados en Huesca, Teruel y Zaragoza y contarán con Unidades de Formación e Innovación (UFI) encabezadas por un asesor. Esta red, extremadamente menguada (pasará de 108 asesores a 68) contará ahora en cada centro educativo con la figura del coordinador de formación, que junto al equipo directivo establecerá y dinamizará el plan de formación del centro. Además, manteniendo la tradicional tensión vertical/horizontal, deberán tener en cuenta las líneas prioritarias fijadas por el Departamento de Educación y conjugarlas con sus propias necesidades. El coordinador de

formación sustituye al hasta ahora representante del centro en los CPR cuya misión principal era la difusión de sus actividades y que generalmente suponía la tarea de colocar en el tablón de la sala de profesores los dípticos remitidos.

### Algunas ideas finales

Lamentablemente las medidas adoptadas en Aragón no tienen en cuenta la experiencia y las valoraciones que muestran muchos de los estudios citados. Hubiera sido mejor partir del modelo existente y plantear una reforma programada a largo plazo que permitiera corregir los problemas y las desviaciones de los objetivos. La solución planteada, de la que se desconocen aún los detalles fundamentales, tiene como primer objetivo sencillamente desmantelar la red. Cualquier decisión al respecto, y más de este calado, debería haberse basado en una evaluación con criterios públicos y transparentes. Dar un nuevo carácter a los Centros de Profesores requiere incorporar, como en los inicios, al profesorado más innovador y reflexivo, corresponsabilizando a la universidad y en especial a la Facultad de Educación, promoviendo la colaboración, la investigación en el aula y la innovación. Aunque para ello también haga falta dar un impulso a la facultad y darle los recursos necesarios para realizar esta tarea; si en estos momentos tiene dificultades para responder a la formación inicial de los futuros profesores ¿cómo asumir nuevas funciones?

Las autoridades educativas españolas no se plantearon nunca seriamente la creación de una institución dinamizadora y coordinadora que cumpliera funciones similares a las desarrolladas por el *Schools Council* inglés. Quizá hubiese sido interesante crear un Consejo técnico del que formarían parte los docentes y los asesores pero también otros representantes de la comunidad educativa y ciudadana que incidieran en el reequilibrio vertical/horizontal, permitiendo una mayor independencia de la Administración y una mayor proximidad a los problemas reales del aula.

La idea de la formación en centros puede ser positiva porque parte de la proximidad al profesorado y de su propio entorno de trabajo, pero debe tener en cuenta la autonomía de centros y la dificultad para reactivar equipos de profesores. Además, la innovación no puede quedar exclusivamente a expensas de la autonomía de los centros, si no se toman medidas activas de preparación de profesores, si no se mejoran las condiciones de trabajo y si no aumentan los medios disponibles para alterar la cultura organizativa, difícilmente se conseguirá avanzar.

La importancia de la formación permanente para la mejora de la educación requiere una mayor atención por parte de la Administración y un mayor seguimiento que contemple proyectos a medio y largo plazo y sistemas de evaluación que permitan su reorientación hacia los objetivos. Unos objetivos que invariablemente, sea el signo político del gobierno, debe ser la calidad educativa a través de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, combatiendo el fracaso escolar y elevando los niveles de éxito, reduciendo las tasas de repetición y de abandono escolar prematuro.

Un aspecto relevante que resaltaba TALIS es el relativo a la orientación, la tutoría y la formación que reciben los profesores que se incorporan a la enseñanza. En España un 60% de este profesorado ejerce en centros sin programas de formación inicial u orientación específica en el puesto de trabajo, en contraste con lo que ocurre en los países de la Unión Europea.

Por último, nombrar dos experiencias que se plantean la formación desde criterios colaborativos y teniendo en cuenta experiencias de buenas prácticas.

El informe McKinsey, ya citado, propone modelos alternativos desarrollados en otros países, en los que se analiza el rendimiento de todos los estudiantes para identificar cuáles son las necesidades de cada centro y de cada profesor, así como quienes son los profesores y directores de centro cuyos alumnos obtienen mejores resultados y convertirlos en formadores del resto. Los directores-formadores revisan los datos con sus compañeros y mantienen entrevistas en las que escuchan y hacen recomendaciones basadas en su experiencia. Los formadores de profesores apoyan a sus compañeros de otros centros en un proceso desarrollado en tres fases: primero ven a sus compañeros dar una clase, después imparten una clase juntos y finalmente dan la clase ellos solos. El proceso intenta ser lo menos invasivo posible, entran en las clases con la autorización de los compañeros y mantienen la confidencialidad de lo observado.

También, destacar el modelo de evaluación entre iguales puesto en práctica por Xavier Chavarría en Cataluña, a partir de una experiencia de Goteborg (Suecia). Utiliza una metodología cualitativa de evaluación entre compañeros orientada a la mejora de su práctica y se basa en la cooperación para el desarrollo de la calidad docente y en la experiencia que favorecen el crecimiento profesional. El modelo se basa en la observación (técnica de Mervyn Benford) entre profesorado de diferentes centros para identificar aspectos de calidad a tener en cuenta para la mejora. Profesores con reconocimiento por sus buenas prácticas y formados en este proyecto, actúan de observadores externos. Dos profesores observadores visitan durante una semana las aulas de otros profesores en centros diferentes en los que se propone la mejora de la práctica y que acceden a la experiencia voluntariamente. Antes de las visitas se concreta un aspecto

del proyecto educativo sobre el cual se centrará de manera especial la observación. El punto de partida es la percepción de las necesidades de mejora desde el punto de vista del profesorado. Las visitas tienen como finalidad el análisis y la reflexión sobre el desarrollo de la secuencia didáctica en el aula. Posteriormente se pone en común el resultado de la observación y se formulan las propuestas de mejora. Finalmente es el propio profesor observado el que redacta el informe a partir de la reflexión hecha conjuntamente con los observadores en una sesión de trabajo de contraste sobre todo el proceso.

### Gráficas

Las gráficas pertenecen al trabajo de Marcelo García (2011) y están basadas en los datos de TALIS.

### BIBLIOGRAFÍA

- Feito, Rafael y Guerrero, Antonio (1996) "La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos" en *Signos*, núm. 19, págs. 22-31.
- Hernández, Francisco J. y Beltrán, José (2006) "La formación inicial y continua de los docentes de España" en *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, vol. 5, núm. 1, junio.
- Luis, Alberto y Romero, Jesús (2009) "Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido" en *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, Vol. 13, núm. 1.
- Marcelo García, Carlos (2011) "La profesión docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?" en *Participación Educativa*, núm. 16, págs. 49-68.
- Ministerio de Educación (2009) TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009, Madrid.
- Morgenstern, Sara (1992) La evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa, CIDE, Madrid.
- Morgenstern, Sara (1993) "Hay que reconducir los CEPs" en *Cuadernos de Pedagogía* núm. 220, diciembre, Barcelona, págs. 78-80.