

Si la reforma de la formación del profesorado no se hace en la dirección correcta, no será por falta de conocimiento

Amador Guarro Pallás
Universidad de La Laguna

ESCUADERO, J. M. y LUIS, A. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 340 pp.

El texto surge como consecuencia de un Seminario denominado *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos, políticas y prácticas*, que se desarrolló en la UIMP en el mes de agosto de 2005.

Comienza el libro con dos *Prólogos*, uno de los compiladores y otro de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, y con un capítulo de José Manuel Escudero Muñoz, denominado *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*, (pp. 17-47) que estableció el marco del Seminario y ahora el del libro, que se estructura en dos partes: Reformas y políticas de la formación del profesorado; y, La construcción de la profesionalidad docente.

En ese primer capítulo se presenta una excelente propuesta de cómo entender la profesión docente, es decir, ¿qué tipo de profesorado se necesita para garantizar a todos una buena educación?, en palabras del autor, o lo que es lo mismo, qué profesorado se corresponde con una concepción democrática y justa de la escuela, entendiendo que esa escuela democrática es la que corresponde con una sociedad democrática y la que mejor puede hacer frente a los retos educativos que plantea la actual sociedad de la información, del mercado, de las tecnologías de la información, de la multiculturalidad, etc. En mi opinión, y ante la hegemonía que está alcanzando la tecnología (y las concepciones que subyacen) de utilización de las competencias para

describir el currículo para la formación tanto del alumnado como del profesorado, me parece muy clarificadora, al tiempo que alternativa que puede dar otro sentido a esas competencias, la propuesta del autor a la hora de concebir ese profesor del que hablamos. Así se proponen cinco éticas para describir y comprender una profesión al servicio de una educación de calidad para todos: una ética de la justicia, una ética de la crítica, una ética profesional, una ética del cuidado personal y una ética comunitaria democrática.

A continuación el autor propone algunas líneas de actuación para «hacer posible ese tipo de profesor» y una breve reflexión acerca de los niveles y actores que, además del profesorado, también deben intervenir para hacer posible esa educación de calidad y para todos.

Reformas y políticas de la formación del profesorado

La primera parte del libro trata de ofrecer una visión crítica de la formación inicial del profesorado tanto en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, como en nuestro país, así como una reflexión sobre la formación permanente, referida estrictamente al ámbito español.

El segundo capítulo, *Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania* (Ewald Terhart, pp. 51-77), es un interesante trabajo en el que se plantea una cuestión trascendental para el futuro del EEES: ¿es posible, desde la gran diversidad actual, construir una imagen unitaria europea de la profesión docente y de la

formación del profesorado, independientemente de los diferentes marcos de condiciones estatales y administrativas? Para avanzar en ese debate, el autor propone ocho elementos que podrían enmarcar la discusión sobre el tema. En mi opinión esta propuesta es muy pertinente no sólo por su valor intrínseco (si es que realmente estamos interesados en una verdadera construcción europea en general, en un espacio europeo de educación y en un espacio europeo de educación superior), sino también porque nos puede hacer reflexionar con rigurosidad y con proyección de futuro acerca de las concepciones actuales de la formación inicial del profesorado, que por lo expuesto en este capítulo, y por lo que conocemos la respecto, están demasiado pendientes, o son excesivamente dependientes, de las estructuras de los sistemas educativos de cada país. Quizás deberíamos cambiar el planteamiento del problema y evolucionar desde el actual, ¿qué tipo de maestro o profesor necesitamos para la actual forma de concebir el sistema educativo?, por el de ¿qué tipo de profesor y de formación del profesorado se necesita para afrontar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con calidad e independientemente de la forma que adopte el sistema educativo en cada momento histórico? Por ese camino no sólo sería mucho más fácil la convergencia europea en el ámbito educativo, y especialmente en la formación del profesorado, también creo que nos permitiría fijar nuestra atención en lo esencial de la profesión docente y no en los elementos espurios que introducen la Reformas. A continuación, el autor pasa a describir la formación del profesorado en Alemania en torno a tres grandes apartados: la estructura de los estudios; su configuración interna; los problemas estructurales que, a su juicio, plantea esa estructura y configuración; y, concluye, presentando las propuestas actuales de Reforma de dichos estudios que se están llevando a cabo en diferentes estados. El capítulo finaliza enlazando el análisis de la formación del profesorado en Alemania con la cuestión inicial, ¿europeización de la formación del profesorado?, y ofrece algunas líneas de refle-

xión al respecto que, tarde o temprano, habrá que abordar si se quiere avanzar por ese camino.

El tercer capítulo, *Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés* (Jesús Romero Morante y Alberto Luís Gómez, pp. 79-118), es muy ambicioso, interesante y arriesgado, porque pretende “ofrecer una lectura contextual de las reformas que parecen imponerse actualmente en el campo de la formación inicial del profesorado”, si bien los autores, quizás reconsiderando su ambición inicial o simplemente por acotarla mejor, reformulan más precisamente ese primer objetivo y nos proponen, que no es poco, “proporcionar algunos elementos de juicio, siquiera indirectos, que ayuden a situar en perspectiva la orientación que se proyecta instilar en las nuevas titulaciones de maestro, al amparo de su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y, de esta suerte, a someter dicha orientación a revisión crítica”. Si bien desde esta nueva propuesta se pueda admitir que el intento es razonablemente ambicioso (por otra parte, lo mínimo que se debe exigir a este tipo de reflexiones), quizás, en mi opinión, sigue siendo demasiado arriesgado porque asume que el caso inglés es paradigmático de lo que está ocurriendo en Europa tanto social como educativamente hablando. Asumir que el gran país menos europeísta de Europa es el paradigma de lo que ocurre y va a ocurrir en Europa creo que es muy arriesgado. En mi opinión es muy difícil proponer a algún gran país europeo como paradigma de lo que puede ocurrir en toda Europa, pero el caso inglés es, tal vez, el más difícil de todos porque la historia, al menos la educativa, nos demuestra que siempre ha ido por “libre” en casi todo, si bien tiene su zona de influencia, especialmente entre los países nórdicos (que tampoco son el mejor ejemplo de europeísmo) y Holanda, e incluso reconociendo que algunas de sus propuestas educativas hayan tenido un cierto eco en otros países, incluido el nuestro a propósito de la LOGSE. Pero su especial situación geopolítica en Europa (uno nunca no

sabe muy bien si realmente forman parte de la UE o son una quinta columna de los EEUU en Europa), su forma tan descentralizada de concebir el sistema educativo, y, en consecuencia, su peculiar organización escolar, la ausencia histórica de un currículo común, etc., hacen que este caso sea poco paradigmático para el resto de Europa. La pretensión de identificar el modo de aplicar, y sus consecuencias, las políticas neoliberales y neoconservadoras en el caso inglés con lo que puede ocurrir en cualquier país europeo cuando se aplican esas políticas, me parece excesivo. Todo ello no impide reconocer que, el trabajo realizado al respecto, tanto al sintetizar *Las reformas educativas en Inglaterra: de Thatcher a Blair*, como la descripción y el análisis de *Las políticas de formación inicial del profesorado en Inglaterra durante las décadas de 1980 y 1990*, sea de una gran rigurosidad y de un gran interés para conocer y comprender el problema de la formación del profesorado. Los propios autores, en un alarde de humildad que les honra, reconocen al final que el caso inglés debe considerarse tal vez como “un buen aviso para navegantes”, porque ni siquiera la concomitancia en la utilización de las ya famosas competencias en los diseños de los futuros planes de estudios son una prueba definitiva de que nos están modelizando. Sobre todo porque, como reconocen de nuevo los autores, esta “coincidencia lingüística no es ningún indicio concluyente” dado el origen y la finalidad de esta tecnología (la comprensión de cualquier currículo para hacerlo comparable), y, especialmente, por la influencia que suelen tener esas tecnologías sobre la práctica (y ahí tenemos el caso de las también famosas capacidades en los diseños curriculares de la LOGSE). A no ser, que al final se conviertan en el elemento central de la evaluación del alumnado, lo que no creo probable y ni siquiera posible dada la cultura académica que reina en nuestras universidades. En resumen, un capítulo muy interesante para analizar lo que puede dar de sí el proceso de convergencia europea, concebido y desarrollado con mucho rigor y con una potencial capacidad de crítica encomiable.

El cuarto capítulo, *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación* (Antonio Bolívar, pp. 119-150), arranca con una afirmación que pone el dedo en una de las llagas de este ámbito: hay un exceso de discursos y una falta alarmante de prácticas, aunque, pienso yo, quizás hubiera que decir, falta de tiempo y de condiciones para llevar a la práctica esos discursos, observar lo que dan de sí y valorarlos adecuadamente. Pero la necesidad que tienen los políticos de impulsar continuas reformas, exige difusión constante de nuevos discursos, pues la retórica es uno de los componentes esenciales de esas reformas (y, en demasiadas ocasiones el único). Este capítulo pone de manifiesto lo que acabo de afirmar con el rigor y la sencillez que caracterizan a su autor, quien lo divide en tres partes.

En la primera se analiza el pasado, el presente y el futuro de la *Formación inicial del profesorado tanto de educación infantil y primaria como de secundaria*. En ese análisis se pone especial énfasis en la Formación del Profesorado de Secundaria por su abandono histórico en nuestro país, y se realiza una consideración crítica desde el proceso de convergencia europea. En la segunda, se analizan críticamente las *Instituciones de Formación del Profesorado* con la intención de averiguar por qué no cumplen más adecuadamente con su cometido. Como consecuencia de ello, se asume el bajo estatus con que cuentan en la comunidad universitaria; se asume también su incapacidad para mejorar, por lo que se realizan propuestas para su desarrollo; y, por último, se identifican las principales dificultades para llevar a cabo dichas propuestas. En tercer lugar, y a modo de conclusión, se realiza un balance entre el presente y el futuro deseable y posible.

Este capítulo ofrece algunas claves fundamentales para afrontar la elaboración de los nuevos planes de estudio relacionados con la formación inicial del profesorado, así como para mejorar nuestras instituciones, si queremos superar el descrédito con el que se nos contempla desde diferentes ámbitos. En relación con la formación del Profesorado de Secundaria, me llama especial-

mente la atención la posible contradicción que puede suponer afirmar por un lado, la necesidad de contar con una formación específica para la configuración identitaria del profesorado de esa etapa; y, por otro, se dice que la primera identidad profesional se configura en la propia carrera, por tanto, la formación pedagógica debe de formar parte, de modo integrado, del plan de estudios (de la carrera elegida: matemáticas, física, geografía, etc.), lo que evita posteriores “choques” o recomposiciones de dicha identidad profesional. En mi opinión, y para salvar esa contradicción, lo que procedería es ampliar la primera idea, es decir, que el profesorado de secundaria no se conciba como una recomposición o reconstrucción posterior, de otro profesional, sino que desde el principio, como ocurre con el profesorado de Educación Infantil y Primaria, se forme en una institución y en una titulación que, desde el comienzo hasta el final, dejan clara cuál es la profesión para la que se está formando el alumno. Es decir, reclamar un Grado de Profesor de Educación Secundaria que se adscribiría a las instituciones que se dedican a la formación inicial del profesorado. Pero hacer esta afirmación con la boca grande, y demandar que se lleve a cabo, nos exige a las instituciones de formación inicial un compromiso claro y decidido con la mejora de la formación que estamos ofreciendo. Como dice Fullan, y recoge el autor, “*las facultades de educación no deberían defender cosas para los profesores o las escuelas que no sean capaces de poner en práctica ellas mismas (...)* Puede parecer evidente que las Facultades de Educación deberían destacar por la docencia ejemplar de su personal. Las facultades de educación tienen profesores excelentes (y malos), pero me atrevería a decir que casi ninguna tiene mecanismos institucionales para trabajar en la mejora de sus métodos docentes” (2002: 131).

En el quinto capítulo, *Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías* (Lourdes Montero, pp. 151-190), se da un salto necesario desde la formación inicial a la formación permanente, si bien los capítulos anteriores no eran to-

talmente ajenos a ella. El capítulo comienza con una inteligente *Introducción* en la que se reflexiona acerca del significado de la formación del profesorado, del viaje interesado del optimismo al pesimismo formativo, de su instrumentalización por parte de las políticas y los políticos reformistas, de su parcelación en inicial y permanente cuando debería concebirse como un único continuo, para acabar planteándose qué ha pasado en nuestro país con la descentralización de la formación permanente, porque en la actualidad no disponemos de una perspectiva global que nos ofrezca una idea válida de lo que se está haciendo en torno a la formación permanente en el conjunto del Estado. A continuación se dedica un apartado a la *Profesión docente y a la formación inicial* y se hace un llamamiento *Contra el olvido*, en relación con ambas cuestiones, y en un sentido similar al que ya hemos apuntado al comentar otros capítulos: por un lado, reivindicar que la profesión docente tiene una identidad mucho más clara, e históricamente consolidada, de lo que nos hacen creer quienes con cada reforma la cuestionan; y, por otro, y consecuentemente, la necesidad de “reivindicar que la formación del profesorado –y más en particular la formación continua– deje de ligarse interesadamente a las reformas educativas y lo haga cada vez más a la creación de una cultura de la formación por el propio profesorado”. Por último, un tercer apartado dedicado a *La formación permanente del profesorado en ejercicio* que, desde mi punto de vista (y en concordancia con el título del capítulo), es la aportación más interesante de este capítulo porque ofrece una visión muy clara, aunque breve, de esta importante cuestión. La primera constatación, ampliamente refrendada, es que en los últimos treinta años la formación permanente ha experimentado grandes cambios (ya se verá si han supuesto mejoras), en contraste con la formación inicial. Si bien se reconoce que el profesorado ha sido más un *objeto* que un *sujeto*, así como que la confianza ciega en el slogan “a más formación mejor profesorado” no es cierto, si se desconsidera el tipo y el modo en que se lleva a cabo esa formación y otras di-

mensiones sociales, organizativas, culturales, etc. El apartado se estructura, a su vez, en torno a tres temas o cuestiones de fondo: los planes, las instituciones y los agentes de formación. En relación con los *planes de formación*, se reconoce que se ha avanzado mucho en la dimensión planificadora de la formación, lo cual es positivo, pero también es cierto que esa tarea en muchas ocasiones tiene sobre todo una función burocrática y que se echa de menos un análisis sistemático y crítico de esa práctica y política planificadora. Las *instituciones* dedicadas a la formación permanente han proliferado y diversificado al mismo ritmo que las CCAA iban recibiendo competencias e iban siendo gobernadas por administraciones de distinto signo político. En principio, su creación puede considerarse como un avance en el desarrollo de la formación permanente del profesorado (entre otras cosas han conseguido un sistema unitario de formación en el que participa todo el profesorado, independientemente de la etapa en la que trabaje), pero aún quedan muchas incógnitas por responder en cuanto a su influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza. Por último, se analiza la figura de los agentes, *Formadores y asesores*, encargados de desarrollar la formación permanente en esas instituciones y en los marcos establecidos por aquéllos planes. De nuevo se reconoce que esta figura ha sido muy importante en el impulso que ha recibido la formación permanente en los últimos años, pero, al tiempo, se constatan algunas realidades y se destacan algunas deficiencias. La principal realidad es que cada CCAA, igual que ha establecido sus propias instituciones, ha concebido un tipo de agente específico (proceso de selección, formación inicial, funciones, autonomía, etc.). La principal deficiencia radica en la escasa, cuando no nula, formación inicial que reciben estos agentes, la ambigüedad de su *rol* (tanto en relación con el profesorado como con la administración). En los tres casos, se requiere una investigación más rigurosa para conocer y comprenderlos mejor y saber cuál ha sido su verdadera contribución a la mejora de la formación del profesorado.

La construcción de la profesionalidad docente

Esta segunda parte es más difícil de configurar, dado que los diferentes textos quizás no se ajusten tan bien como los de la primera a la pretensión de los compiladores. Así, nos vamos a encontrar capítulos muy pertinentes y otros no tanto.

En el capítulo sexto, *La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una "pequeña pedagogía crítica"*. *Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera* (José María Rozada Martínez, pp. 193-225), el autor en un verdadero alarde de capacidad narrativa relaciona tres cuestiones complejas con una gran maestría: la formación permanente del profesorado, su autobiografía (relato de vida) y una idea muy interesante "la pequeña pedagogía" desde el punto de vista de la relación entre la teoría y la práctica, que sigue siendo el tendón de Aquiles, al tiempo que la solución, a una adecuada formación del profesorado, tanto inicial como permanente. El autor estructura el capítulo en cinco momentos de su vida profesional: su paso por la escuela como maestro; sus estudios en la universidad –la universidad como alumno; la docencia en la escuela y en la universidad; sus vivencias y reflexiones en torno a las reformas educativas; y, la construcción de su pequeña pedagogía crítica, y la postcrítica.

Me resulta complicado "recensionar" este capítulo porque leer el relato de la vida de una persona hace que constantemente establezca relaciones con la mía propia, y, en ese sentido, siento más que pienso lo que leo, y ello dificulta mi reflexión. Pero además, siento que no deseo reflexionar sobre lo que he leído, sino conseguir interiorizarlo mejor. No obstante, y por no defraudar a quienes me pidieron que realizara esta tarea, resaltaré dos ideas que me han parecido especialmente fructíferas de cara a repensar la formación del profesorado. Una, se refiere al espacio intermedio entre la universidad (teoría) y la escuela, en sentido amplio (la práctica), con el correspondiente reconocimiento institucional, como idóneo (aunque no exclusivo) para desarrollar la formación inicial y permanente del

profesorado. Idea que me recuerda mucho la que propusiera A. Bolívar en su capítulo como estrategia o modo de facilitar el desarrollo de las Facultad es de Educación: las Escuelas de Desarrollo Profesional. La otra, es la de “pequeña pedagogía”, mejor crítica, pero en cualquier caso pedagogía, pues puede ser una idea interesante para dar sentido a ese espacio intermedio. Es decir, la finalidad, lo que se pretendería que cada profesor y cada alumno construyeran en ese espacio intermedio, sería su propia “pequeña pedagogía”. Creo que vale la pena profundizar en esta sugerencia.

El capítulo séptimo, *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento* (Francisco Imbernón, pp. 227-239), el autor plantea la necesidad de deconstruir la profesión docente para hacer frente al cambio permanente en que se ha instalado la sociedad actual y a los nuevos retos (nuevo alumnado, nuevo contexto, nuevos profesionales que educan, etc.) educativos que ello produce. Ni la configuración de la profesión, ni la formación que recibe el profesorado, ni las instituciones educativas actuales son capaces de afrontar esos retos. Es necesario, por tanto, repensarlas y, mediante un proceso de deconstrucción volverlas a reconstruir, pero desde unos principios bien diferentes y más acordes con la sociedad del conocimiento.

El capítulo octavo, *La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado* (José Contreras Domingo, pp. 241-264), nos ofrece una muy sugerente reflexión sobre la naturaleza de lo educativo y, en consecuencia, sobre la formación del profesorado. Comienza el autor quejándose de la maleabilidad del concepto de “autonomía” y nos previene de sus usos perversos y efectos colaterales. Sin embargo, uno ya no se sorprende de casi nada en este campo de estudio, pues qué diría el autor del uso que le dan los burócratas del EEES a la idea de que lo importante es el aprendizaje y no la enseñanza, en las nuevas propuestas metodológicas. En mi opinión, este es un capítulo que merece leerse, pero ya adelanto que me siento más a gusto con el modo en que JM Rozada analiza el problema que como lo hace el autor, pues creo que ambos hablan prácticamente

de lo mismo, aunque con diferentes lenguajes y, quizás, acentos. La diferenciación entre la primera y la segunda políticas me parece muy sugerente, pero, al menos tal y como aquí se utiliza, un tanto peligrosa, o mejor dicho, necesita de muchas más aclaraciones y matices sobre las relaciones entre ambas. Por ejemplo. Una primera objeción es que no creo que “las políticas segundas” se puedan reducir a la mera normatividad, la burocracia, etc. Es cierto que la incluyen, pero también implican el sentido y el deseo de la equidad y de la justicia de los sistemas sociales y educativos. Otra objeción es que no creo que se pueda ni deba enfrentar una a la otra. Como dice Paulo Coelho en su libro *Brida*, la tradición de la Luna y la tradición del Sol son complementarias, no opuestas. La cuestión es para qué, como y cuando utilizarlas. En fin, creo que, en cualquier caso, el capítulo es muy sugerente y lleno de invitaciones a una reflexión procedente sobre lo que hacemos cuando enseñamos, cuando formamos futuros profesores y profesoras.

El capítulo noveno, *Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales* (Francisco F. García Pérez (pp. 265-305), se sitúa en las antípodas del capítulo anterior y devuelve al lector a una realidad más cotidiana, sin que ello signifique valoración alguna. Comienza el capítulo con una pregunta muy sugerente, de hecho es la pregunta que yo me he estado haciendo mientras leía el libro: ¿depende la mejora de la educación de la formación del profesorado? Más aún, ¿ser un “buen profesor o profesora” depende, realmente, de la formación recibida? Pero la intención del autor no era responder a esas cuestiones (resuelve el problema diciendo que sí, que ambas cosas tienen influencia, aunque también depende de otros factores), sino dejar claro que no es ingenuo y que lo que viene a continuación sólo es una parte de un todo muy complejo. Lo que viene a continuación es la presentación del conocido Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), quizás uno de los proyectos más interesantes y con más solera de los que se han formulado hasta ahora en relación con la formación del profesorado. Dado que el proyecto es de sobra conocido, no voy si-

quiera a intentar hacer aquí una síntesis, que siempre sería incompleta y no describiría adecuadamente el proyecto.

El décimo, y último, capítulo, *El prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones* (Miguel A. Zabalza, pp. 307-330), es un nuevo salto, en este caso a la reflexión acerca de uno de los elementos formativos de primer orden en la formación inicial de los maestros y maestras: el *prácticum*. El autor comienza reconociendo que el cambio que se avecina en la universidad hubiera sobrevenido de cualquier forma, porque es una institución que necesita cambiar, pero la convergencia europea puede ser un buen acicate para acelerar ese cambio. Si bien reconoce que, "No es fácil cambiar la universidad. Menos aún si se trata de cambios que tiene que ver con la calidad de la enseñanza. (...) No será fácil, por tanto, que la energía destinada al cambio supere la tendencia a la inercia y la homeostasis. Pero merecería la pena" Yo comparto esa opinión, y añadiría, que la dificultad del cambio no sólo es consustancial a la institución universitaria, sino que las políticas que se están concibiendo y desarrollando a tal efecto son especialmente desacertadas, lo que va a suponer una dificultad añadida, en lugar de la ayuda que todos esperábamos (aunque la cosa depende mucho de cada universidad y de cada CCAA). Tras una breve síntesis de lo que significa el EEES, el autor fija su atención en el *prácticum* desde una doble perspectiva: una, más estructural, es decir, desde la consideración del *prácticum* en los diferentes programas de formación del profesorado, lo que permite identificar distintas concepciones al respecto; y, otra, más dinámica quizás, desde las condiciones básicas para la puesta en práctica del *prácticum*. En mi opinión, y como decía el autor al principio del capítulo, es una reflexión muy interesante de cara a la elaboración de los nuevos títulos de grado de maestro que tendrán que afrontar las universidades en breve.

En definitiva, este es un buen libro que quienes están interesados en la formación del profesorado deberían leer porque ofrece reflexiones muy pertinentes en general y también en relación con el momento especí-

fico de cambios, tanto en el sistema universitario como no universitario, que estamos viviendo. Pero como todo no van a ser alabanzas, quiero plantear dos cuestiones que, desde mi punto de vista pueden considerarse como deficiencias. La primera, y menos relevante, tiene que ver con la "desigualdad" (si se puede llamar así) de los capítulos. Soy consciente de que este libro es el resultado de un Seminario y, por tanto, no fue concebido como tal desde el principio. Y ello implica que, aunque haya un hilo conductor, cada autor haya dispuesto de su espacio como mejor le ha parecido. Y eso se nota.

La segunda, y más importante, es que el libro no aborda, siquiera en un capítulo, la respuesta a dos cuestiones cruciales en un texto titulado *La mejora de la educación y la formación del profesorado: ¿depende la mejora de la educación de la formación del profesorado? Y, ¿ser un "buen profesor o profesora" depende, realmente, de la formación recibida?* Digo esto, porque desde hace casi treinta años estamos oyendo este eslogan y hemos dedicado muy poco tiempo a identificar y valorar adecuadamente las relaciones entre mejora de la educación y formación del profesorado. De hecho, por no haber insistido en esta cuestión, ya se están empezando a oír voces administrativas de distinto signo político que critican burdamente el binomio (claro que no por lo que nos ocupa, sino por cuestiones meramente económicas o de control político). Como muy bien dicen Darling-Hammond y Bransford (2005: 4-5), y recoge Antonio Bolívar en este mismo libro: "si los profesores han de ser efectivos, deberían trabajar en contextos en los que puedan usar lo que conocen. Sin embargo, en una mayoría de las escuelas estas condiciones no están presentes (...) Por eso, sería *naive* sugerir que basta tener profesores bien formados para que puedan, por sí mismos, de modo dramático, cambiar los niveles de resultados en educación. Habrá que atender las dos caras de la reforma: mejores profesores y mejor sistema. Las escuelas deberían contar con las condiciones para que puedan tener lugar poderosos procesos de enseñanza y aprendizaje, y los profesores deberían estar preparados para ser parte de este proceso".