

LA FORMACION PERMANENTE DEL MAESTRO NO TUTELADA

JOSE LUIS GONZALEZ ROSAS

RESUMEN

Tradicionalmente se ha confundido la *formación* permanente *del* maestro con la *enseñanza* permanente *al* maestro. En la actualidad emergen modelos, como el que se defiende en esta comunicación, que propugnan una autoformación colectiva de los maestros vinculada a su práctica profesional diaria. Es necesario, sin embargo, que la misma se lleve a cabo desde una perspectiva universitaria que evite la persistente minoría de edad científica en que se coloca a este colectivo docente.

ABSTRACT

Until now there are mistaken the in-service *training of* teacher with the in-service *teaching to* teacher. Actually appear models, like this is supported in this paper, which advocate for a collective self-training of teachers related to their daily professional practice. It is required, however, its development since a university view for avoid the persistent scientific age-minority condition in which the teachers are placed.

El pasado de la formación permanente de los maestros en España

Un rasgo característico y constante de los distintos sistemas de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio que han sido implementados en nuestro país es el constituido por la tendencia a la tutela del maestro. Desde los Centros de Colaboración Pedagógica, impulsados por la inspección de E. Primaria en los años sesenta, hasta los cursos de actualización y de especialización que proliferan a partir de la L.G.E., fundamentalmente a cargo de los ICEs, todos ellos han compartido la concepción subyacente de que los maestros como colectivo profesional se hallan situados en un nivel de preparación sobre su propia actividad laboral inferior al detentado por los titulados universitarios de áreas relacionadas con la educación. En definitiva, y a través de los diversos cambios, se ha mantenido un modelo de perfeccionamiento centrado en el "experto", en el cual se confunde la formación permanente *del* maestro con la enseñanza permanente *al* maestro. De dicho modelo se desprende una visión del docente primario como alumno permanente e, incluso, como mal alumno permanente, ya que jamás deja de necesitar de la ayuda de los que "realmente" saben de educación. Esta pretensión ha originado diversos y profundos efectos negativos, no siendo los menores la devaluación de la autoimagen profesional del maestro, comportando reactivamente una dosis de resentimiento hacia los "teóricos" o "sabios", que se extiende, en no pocas ocasiones, a los licenciados universitarios dedicados a la E.G.B., y el desinterés por la actualización que no da respuesta a sus problemas y necesidades, reacción, a su vez, de la creencia mantenida por

los "expertos" de que el maestro plantea demandas formativas simplistas y fragmentarias y que únicamente aquéllos conocen profundamente lo que realmente necesita éste.

En el presente contamos con dos nuevas experiencias de actualización de profesores en marcha: los CEPs, en diversas Comunidades Autónomas, y los FOPIs en Catalunya. Es aún temprano para analizar su actuación y resultados, pero así como de los CEPs pueden esperarse enfoques variados, por lo que respecta a los FOPIs, no parece, salvando las excepciones, que se haya encontrado la vía para la superación del modelo tradicional de tutela.

Un modelo alternativo: la autoformación permanente y colectiva de los maestros.

Coincidentes con el abandono del paradigma conductista de enseñanza por objetivos y de los currícula rígidos y predeterminados, "a prueba de maestros", de él emanados, emergen, desde muy diversos puntos de partida, modelos de formación de profesores que propugnan una amplia iniciativa del docente en su propia actualización así como una relación en un plano de paridad de los diversos organismos educativos con el mismo. Un ejemplo notable es el de Stenhouse (1984: 253), quien advierte: "el especialista ha de asumir un papel consultor en el más amplio sentido. Necesita sentirse conceptualmente como empleado del profesor y responsable ante él ". Por otro lado, este mismo autor resalta la diferencia establecida por Hoyte (1972) entre el profesional restringido y el profesional amplio: mientras que el primero asiste a cursillos de tipo práctico, el segundo participa en una muy diversa serie de actividades profesionales (conferencias, centros de profesorado, paneles, etc.). El concepto central en Stenhouse del profesor como investigador sitúa la formación permanente del mismo vinculada de forma inexplicable a su actividad profesional diaria, por medio de un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. Con un punto de partida radicalmente diferente, De Bartolomeis (1986), desde una perspectiva marxista y una pervivencia de una postura de anti-escuela, llega a conclusiones muy semejantes a las del anterior autor, afirmando con respecto a los paradigmas tradicionales de actualización del maestro: "La actualización casi siempre se encuentra prisionera de una consolidada contradicción. Por una parte están las personas convencionalmente calificadas como expertos, que se suceden desordenadamente, que dan cursos sin preocuparse de los problemas de los enseñantes, de las condiciones en que éstos trabajan, de las dificultades con las que se encuentran y de las expectativas que tienen, y, de otra, están los enseñantes, la mayoría de los cuales cree que los expertos deben y pueden dar orientaciones y consejos inmediatamente operativos. Se hace inevitable que los cursos transcurran entre conflictos, equívocos y desilusiones. Todo el mundo está convencido de que dichos cursos son inútiles, pero ello no impide que se multipliquen" (pág. 47), para a continuación pasar a considerar que la formación continuada del maestro deriva directamente de su experiencia diaria y, en especial, de las situaciones que él vivencia como problemáticas. A este respecto De Bartolomeis utiliza como punto de arranque para la animación de los grupos de maestros el *folio noticias/problemas*, un informe que emite cada enseñante sobre datos y problemas de sus

condiciones de trabajo. A partir de dicho informe se destacan problemas que serán abordados por diversas técnicas en las que el docente siempre conservará la iniciativa: discusión entre diversos grupos, lectura y discusión en grupo de materiales pertinentes al problema, uso de audiovisuales elaborados por los propios docentes, investigación sobre currícula o proyectos educativos contando con las condiciones reales de la escuela y su entorno, intervenciones informativas de especialistas, etc.

Por lo que respecta a nuestro país, existen indicios más que suficientes del progresivo abandono de los modelos de tutela para la formación permanente de los maestros. El *Documento de bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado* (M.E.C., 1986) abunda en argumentos a favor de la vinculación del perfeccionamiento del profesorado a la práctica profesional y a los problemas hallados en la misma y, por contra, advierte a la Administración que huya de las tendencias reglamentarias que bloquearían el proceso formativo. Con anterioridad en Catalunya ya se había manifestado la misma tendencia; el documento *Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres* (Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1982), elaborado durante el curso 1981-82 por el Seminario Coordinador de las Escuelas de Magisterio de Catalunya, contempla dos opciones posibles para la formación permanente de los maestros, la segunda de las cuales se halla claramente en la línea que en esta comunicación se está defendiendo y consiste en la vinculación de la formación permanente a "un amplio abanico de instituciones y núcleos diversos como la Escuela de Magisterio, los equipos de maestros, los grupos de renovación pedagógica, los ICEs, las Facultades de Pedagogía, la Inspección, las instituciones locales, etc." (pág. 36), aduciendo como razones la exigencia de partir de las necesidades reales de los equipos de maestros y la creencia de que la escuela debe ser el primordial centro de formación permanente de éstos. Ahora bien, aunque nos parece un notable progreso la emergencia en nuestro país de propuestas como las que acabamos de citar, las mismas son únicamente un tímido primer paso, a nuestro parecer. Efectivamente, para nosotros no es suficiente con la voluntad de vincular la formación permanente del maestro a su actividad diaria y desligarla de horizontes institucionales excesivamente reducidos, sino que además se debe tener en cuenta: 1) la necesidad imprescindible de que la formación permanente parta siempre de la iniciativa de los maestros y, en consecuencia, asignar un mayor peso en dicha formación a las instituciones o situaciones en que el docente no se halle, por definición, en una situación de dependencia jerárquica o científica, y 2) los cambios necesarios en la organización escolar y en las condiciones de trabajo de los maestros que posibiliten la funcionalidad del nuevo modelo de formación permanente, sin lo cual es bastante previsible que las nuevas actividades de actualización se transformen en una carga formal más que los docentes soportarán con estoica resignación, con un incremento del estrés profesional y con muy poca o nula implicación personal.

En definitiva, el modelo de formación permanente del docente primario, considerado éste como profesional universitario de pleno derecho, no debe diferir sustancialmente del que desde siempre ha venido siendo utilizado por los restantes colectivos de titulados universitarios. Sean éstos médicos o matemáticos, físicos o pedagogos, no se conoce caso alguno en el que un colectivo de titulados haya vinculado en exclusiva su actualización y formación continuada a una sola institución en la que, además, tengan adjudicado un rol de status inferior. Por tanto, el colectivo de maestros debe basar su formación permanente en la organización de todo tipo de actividades

(simposios, seminarios, jornadas, escuelas de verano, etc.) en las que de forma autónoma, y en un nivel de plena mayoría de edad, se debata y se reflexione sobre problemas, experiencias, investigaciones y propuestas que hayan emergido en el contexto real de su ejercicio profesional. Esto no quiere significar, de ninguna de las maneras, ni que este modelo no tutelado consista en una extrapolación mecánica, con las mismas virtudes y defectos, del utilizado en formación permanente del profesorado de Medias y de Universidad, ni que se elimine la posibilidad de la participación en el mismo de autoridades científicas e instituciones cualificadas. En efecto, si bien manteniendo una similitud organizativa en cuanto a actividades con el modelo de formación de otros titulados universitarios, parece imprescindible eliminar del mismo el sesgo hacia actividades eruditas o de alta brillantez académica o científica con escasa incidencia en la práctica del maestro, así como resaltar la intolerabilidad de la creación de una situación endogámica, con visión alicorta, en la que se excluyeran aportaciones externas a los maestros, posiblemente de gran valía. Nada se opone en un modelo no tutelado a que el colectivo organizador de un simposio, jornada, etc. pueda requerir la participación de especialistas eminentes, de instituciones pertinentes, así como de maestros destacados nacional o internamente.

Para finalizar nos parece imprescindible advertir que son necesarias reformas profundas de las condiciones de trabajo de los maestros para implementar el modelo formativo que aquí se defiende: descarga de horario laboral, eliminación de actividades burocráticas y paraescolares a cargo del enseñante, incentivación efectiva de la investigación, publicación y asistencia a actividades formativas por parte de los maestros, años sabáticos para actividades o investigaciones de especial relevancia, promoción profesional basada en curriculum, potenciación de actividades de intercambio (centros de profesores, centros de recursos, intercambio de profesorado para estudio o difusión de experiencias, etc.), apoyo a los Movimientos de Maestros y Movimientos de Renovación Pedagógica, etc. Si estas reformas no se llevan a término, no cabe, a nuestro parecer hablar en serio de formación permanente del maestro, sino que se caería de nuevo en soluciones verbales y en voluntarismos idealistas que no tienen en cuenta la situación real en la que el enseñante se encuentra enmarcado y determinado.

BIBLIOGRAFIA

- DE BARTOLOMEIS, F. (1986). *La actividad educativa. Organización, instrumentos métodos*. Laia, Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1982). *Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres*. Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- HOYLE, E. (1972). "Creativity in the school". Trabajo no publicado, presentado al Simposio de la O.E.C.D. sobre Creatividad en la Escuela, Estoril (Portugal) (citado por STENHOUSE (1984), págs. 195-196.
- M.E.C. (1986). "Documento de bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado". *Comunidad Escolar*, suplemento extraordinario 10/16 de febrero.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata. Madrid.